

Les stratégies d'intervention dans le cadre du harcèlement scolaire en milieu secondaire : Une revue de type «scoping review»

Auteur : Gabriel, Estelle

Promoteur(s) : Durieux, Nancy; Glowacz, Fabienne

Faculté : Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation

Diplôme : Master en sciences psychologiques, à finalité spécialisée

Année académique : 2024-2025

URI/URL : <http://hdl.handle.net/2268.2/22478>

Avertissement à l'attention des usagers :

Tous les documents placés en accès ouvert sur le site le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative"(BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.

Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'oeuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-avant (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.

Faculté de Psychologie, Logopédie et
Sciences de l'Éducation Département de
Psychologie



Les stratégies d'intervention dans le cadre du harcèlement scolaire en milieu secondaire : Une revue de type « scoping review »

Mémoire présenté par FUCITO Maeva et GABRIEL Estelle en vue de
l'obtention du grade de Master en Sciences Psychologiques, à finalité
spécialisée

Promotrice : DURIEUX Nancy

Co-promotrice : GLOWACZ Fabienne

Lecteurs : PARTHOENS Christophe et WANSARD Murielle

Année académique 2024 – 2025

REMERCIEMENTS

L'aboutissement de ce mémoire n'aurait pas été possible sans le soutien, l'aide précieuse et l'accompagnement bienveillant de plusieurs personnes, que nous souhaitons sincèrement remercier.

Tout d'abord, nous tenons à exprimer notre profonde gratitude à notre promotrice, Madame Durieux, pour son encadrement rigoureux et bienveillant tout au long de ce travail. Ses conseils avisés, sa disponibilité ainsi que ses explications éclairantes ont été essentiels à la structuration et à l'orientation de notre réflexion. Son implication constante et son intérêt pour notre travail ont constitué un réel moteur dans l'avancement de ce mémoire. Nous remercions également chaleureusement Madame Glowacz, notre co-promotrice, pour la richesse de ses retours et ses recommandations pertinentes qui ont nourri notre réflexion et affiné notre approche sur la thématique abordée.

Nous tenons également à remercier Monsieur Parthoens Christophe et Madame Wansard Murielle pour l'attention portée à ce travail ainsi que le temps consacré à sa lecture.

Nos remerciements vont également à nos familles respectives qui n'ont jamais cessé de nous encourager et de croire en nous tout au long de notre parcours universitaire. Leur présence à nos côtés a été un véritable pilier. Nous tenons également à remercier nos compagnons qui ont été présents durant toute la réalisation de ce travail autant dans les moments de joie que les moments de doute.

Nous tenons également à remercier Juliette, notre copine, pour son aide précieuse et ses nombreux conseils techniques qui nous ont grandement facilité la tâche pour la mise en page.

Enfin, nous tenons à nous adresser un remerciement mutuel. Travailler ensemble sur ce mémoire fut une expérience marquante. Notre collaboration, fondée sur le respect, l'écoute, le partage des idées ainsi que sur une véritable amitié a été précieuse. Nous avons su faire face aux défis, célébrer les réussites et apprendre ensemble. Ce binôme restera, à nos yeux, l'un des points forts de cette aventure académique.

TABLE DES MATIÈRES

LE CONTEXTE ET LE PROJET	1
INTRODUCTION.....	2
1. Le harcèlement scolaire	2
2. La prévalence du harcèlement scolaire en milieu secondaire	4
2.1. La prévalence en Europe	4
2.1.1 La prévalence en Belgique	5
2.1.1.1. La prévalence chez les victimes	5
2.1.1.2. La prévalence chez les auteurs	6
2.1.1.3. La prévalence chez les témoins.....	7
3. Les facteurs prédisposants, de risque et de protection face au harcèlement scolaire	7
3.1. Les facteurs prédisposants et de risque.....	8
3.2. Les facteurs de protection.....	8
4. Les répercussions du harcèlement scolaire.....	9
4.1. Les répercussions chez les victimes	9
4.2. Les répercussions chez les auteurs	10
4.3. Les répercussions chez les témoins	12
5. Les différents types d'interventions dans le cadre du harcèlement scolaire.....	12
OBJECTIF ET QUESTIONS	14
MATÉRIEL ET MÉTHODES	15
1. Critères d'éligibilité	15
1.1. Participant.....	15
1.2. Concept	15
1.3. Contexte	16
1.4. Types d'études.....	16
2. Stratégie de recherche	16
2.1. Termes utilisés dans les trois bases de données.....	17
<i>Tableau 1 : Les termes utilisés pour rechercher des références sur le harcèlement scolaire</i>	<i>17</i>
<i>Tableau 2 : Les termes utilisés pour rechercher des références sur l'école secondaire.....</i>	<i>17</i>
<i>Tableau 3 : Les termes utilisés pour rechercher des références sur l'intervention.....</i>	<i>18</i>
3. Sélection des études.....	18
4. Extraction des données	19
<i>Tableau 4 : Grille d'extraction des données</i>	<i>20</i>
5. Présentation et analyse des résultats.....	21
RÉSULTATS	22
1. Diagramme de flux (PRISMA)	22
Figure 1 : Diagramme de flux	22
2. Caractéristiques des références retenues.....	23
Tableau 5 : Caractéristiques des publications.....	23
Figure 2 : Répartition des études par pays	24
Figure 3 : Répartition des études par année de publication.....	25
3. Résultats de la revue.....	25
3.1. Quelles interventions ont été mises en place et évaluées ?.....	26
Figure 4 : Fréquence des interventions contre le harcèlement scolaire	26
Figure 5 : Répartition des activités dans les interventions	28

3.2.	Quelles populations ont été ciblées ?.....	28
3.3.	Dans quels contextes les interventions ont-elles été mises en place ?	29
3.4.	Quelles sont les caractéristiques des interventions mises en place et évaluées ?.....	29
	Figure 6 : Durée des interventions / Durée des séances	30
	Figure 7 : Répartition des intervenants.....	31
4.	Caractéristiques des mesures de l'efficacité	31
	Figure 8 : Répartition des études selon le type de mesure utilisée.....	32
5.	Les résultats principaux rapportés par les auteurs	32
	DISCUSSION.....	35
	CONCLUSION	40
	LISTE DE RÉFÉRENCES.....	42
	ANNEXES.....	57
	<i>Annexe A : Stratégie de recherche dans PsycInfo (Ovid)</i>	<i>57</i>
	<i>Annexe B : Stratégie de recherche dans Medline (Ovid)</i>	<i>57</i>
	<i>Annexe C : Stratégie de recherche dans Éric (Ovid)</i>	<i>58</i>
	<i>Annexe D : Checklist de reporting PRISMA-ScR complétée par rapport à notre étude</i>	<i>59</i>
	<i>Annexe E: Tableau 6 : Reprenant les caractéristiques des interventions et de la population</i>	<i>61</i>
	<i>Annexe F : Tableau 7 : Reprenant les caractéristiques liées au contexte et à la mise en œuvre..</i>	<i>74</i>
	<i>Annexe G : Tableau 8 : Tableau reprenant les caractéristiques des mesures de l'efficacité.....</i>	<i>78</i>

LE CONTEXTE ET LE PROJET

Le phénomène de harcèlement scolaire est au cœur des préoccupations sociétales depuis plusieurs années. Divers programmes visent à en mesurer l'ampleur en examinant les perspectives des victimes, des auteurs et des témoins de ces actes. Les résultats de la dernière enquête du « Programme international pour le suivi des acquis des élèves » (PISA, 2018) révèlent une prévalence élevée du harcèlement scolaire. Selon cette enquête, 17% des élèves en Fédération Wallonie-Bruxelles déclarent avoir été victimes de harcèlement au moins quelques fois par mois. De manière générale, dans l'ensemble des pays membres de « l'Organisation de coopération et de développement économiques » (OCDE), 23% des élèves se considèrent victimes de harcèlement, selon les données de l'étude PISA (Lafontaine et al., 2019).

La littérature scientifique met en évidence de nombreuses interventions visant à lutter contre le harcèlement scolaire. Ces approches sont variées et reposent sur différents cadres théoriques, offrant des moyens divers d'agir sur ce phénomène complexe. Elles peuvent se centrer sur l'individu, les relations entre pairs ou encore l'ensemble de la communauté scolaire, en fonction des besoins et des contextes spécifiques. Dans le cadre de ce mémoire, plusieurs questions fondamentales ont guidé notre réflexion : « Quelles interventions sont disponibles ? », « Dans quels contextes sont-elles appliquées ? », « À qui sont-elles destinées et par qui sont-elles mises en œuvre ? », « Quelle formation est nécessaire pour les intervenants ? », « Quelle est la durée de ces interventions ? » et « Quels supports ou outils sont utilisés pour leur mise en œuvre ? ». Ce mémoire a pour objectif d'explorer les connaissances actuelles en matière d'intervention et de répondre à la question : « *Que sait-on à ce jour sur les stratégies d'intervention mises en place et évaluées dans le cadre du harcèlement scolaire en milieu secondaire en Europe ?* ». Pour ce faire, une revue de la littérature de type “scoping review” sera menée.

Ce mémoire a été élaboré en binôme intégral ce qui signifie que chaque étape, de la recherche théorique à l'analyse des données en passant par la rédaction a été réalisé conjointement et de manière collaborative. Ceci nous a permis de croiser nos regards respectifs en psychologie de l'enfant et en psychologie systémique. En combinant nos approches, nous avons pu développer une compréhension globale de l'enfant en situation de harcèlement, en prenant en compte à la fois son environnement familial et scolaire. Notre intérêt commun pour cette thématique s'est développé à partir de nos expériences de stage respectives, qui ont mis en lumière l'importance d'une approche pluridisciplinaire.

INTRODUCTION

Dans le cadre de ce mémoire, nous explorons les différentes interventions mises en place et évaluées pour lutter contre le harcèlement scolaire en Europe. L'analyse porte sur le concept de harcèlement, en mettant un accent particulier sur le harcèlement scolaire et ses notions associées. La prévalence de ces phénomènes est ensuite rapportée à travers des données illustrant l'ampleur de la problématique ainsi que ses répercussions sur les victimes, les auteurs et les témoins.

1. Le harcèlement scolaire

Pour mieux appréhender cette problématique, il est essentiel de définir précisément le harcèlement et ses variantes, notamment le harcèlement scolaire, ainsi que des concepts associés tels que le *bullying*, le *cyberbullying*, le *stalking* et le *mobbing*.

Selon Rigby (2007), le harcèlement peut être décrit comme une forme d'oppression répétée, qu'elle soit psychologique ou physique, exercée par une personne ou un groupe disposant d'un rapport de force favorable sur une autre personne en position de faiblesse. Ce phénomène peut se produire dans divers contextes notamment le milieu scolaire, professionnel ou sportif. Dans ce mémoire, nous nous concentrons principalement sur le harcèlement scolaire, défini par la Fédération Wallonie-Bruxelles (2015) comme un phénomène pouvant revêtir plusieurs formes. Parmi ces formes, le harcèlement verbal inclut des insultes, des moqueries ou encore la propagation de rumeurs. Le harcèlement corporel se traduit par des agressions physiques telles que des bousculades, des pincements ou encore des contraintes imposées à la victime. Le harcèlement matériel implique des vols, des destructions ou la dissimulation d'objets tandis que le harcèlement relationnel vise à isoler ou exclure socialement une personne. Enfin, le harcèlement électronique ou cyberharcèlement se manifeste à travers des messages ou contenus numériques humiliants diffusés via les réseaux sociaux ou d'autres plateformes numériques sans le consentement de la victime.

Trois caractéristiques fondamentales permettent de distinguer le harcèlement scolaire d'autres formes de violence : l'intention de nuire, souvent masquée sous une apparence ludique mais néanmoins délibérée ; la répétition des actes et le déséquilibre de pouvoir qui empêche la victime de se défendre efficacement dans le milieu scolaire (Olweus, 1990).

Dans la littérature scientifique, différents termes sont utilisés pour parler de la problématique du harcèlement tels que l'intimidation, le cyberharcèlement, le stalking ou encore le mobbing. Ces notions ne sont pas interchangeables et renvoient à des réalités spécifiques, avec des contextes, des modes d'action et des impacts parfois très différents. Il est essentiel de définir ces différents termes afin de mieux comprendre la complexité et la diversité de cette problématique.

L'intimidation, ou *bullying*, se définit comme “un comportement agressif visant intentionnellement à nuire à autrui”. Ce comportement, caractérisé par un déséquilibre des forces, se répète dans le temps (Menesini & Salmivalli, 2017).

Le cyberharcèlement ou *cyberbullying*, une forme spécifique de harcèlement décrite précédemment, se caractérise par un acte volontaire : le comportement est intentionnel et non accidentel (Ferrara et al., 2018). De plus, c'est un acte répété : le comportement se produit à plusieurs reprises et ne se limite pas à un événement isolé. La victime doit également percevoir l'événement comme un dommage qui lui est infligé. Ce phénomène se propage par l'intermédiaire d'ordinateurs, de téléphones portables et d'autres appareils électroniques. En d'autres termes, l'anonymat offert par le web est une caractéristique majeure de la cyberintimidation, ce qui peut entraîner chez les victimes un sentiment d'isolement et de vulnérabilité (Cao et al., 2020).

Le *stalking*, quant à lui, désigne un harcèlement menaçant l'intimité de la victime ainsi que son intégrité. Étant perçu comme effrayant, ce comportement se caractérise par une tentative d'envahir l'espace privé de la personne. Diverses formes de communication non désirées (appels téléphoniques, lettres, cadeaux), de contacts indésirables (approches directes, filatures, surveillances) ou d'autres actions telles que l'intrusion, la coercition, et l'agression directe ou indirecte envers la personne ou ses biens peuvent se manifester de manière répétée (Ohlendorf et al., 2008).

Enfin, le *mobbing* se distingue par son aspect collectif : un groupe cible systématiquement une victime sur une période prolongée (Olweus, 1993). Il se caractérise par une série d'actes négatifs aux formes variées. La victime peut subir des agressions verbales, être mise à l'écart, dépouillée de ses biens ou voir ceux-ci endommagés. Dans de nombreux cas, notamment chez les élèves les plus jeunes, ces comportements s'accompagnent d'agressions physiques (Alsaker, 2009b).

2. La prévalence du harcèlement scolaire en milieu secondaire

Dans la littérature, la prévalence du harcèlement scolaire est analysée en tenant compte des victimes, des auteurs et des témoins avec une distinction de genre pour chacun de ces groupes. Les taux de prévalence varient considérablement d'une étude à l'autre (Bellon & Gardette, 2011) tant pour la prévalence des victimes, des auteurs et des témoins que pour la prévalence du genre (Craig et al., 2009). Cette disparité s'explique par plusieurs facteurs : la difficulté d'identifier les cas de harcèlement, l'hétérogénéité des échantillons étudiés et l'utilisation de nombreuses échelles d'évaluation (Fougeret-Linlaud, 2022). Dans ce contexte, l'accent est d'abord mis sur la prévalence du harcèlement scolaire en Europe, avant de se concentrer plus spécifiquement sur la situation en Belgique.

2.1. La prévalence en Europe

Le harcèlement scolaire représente un problème préoccupant en Europe, touchant un nombre significatif d'adolescents tant dans ses formes traditionnelles que numériques. Une étude européenne menée dans le cadre du projet « SEYLE », portant sur un échantillon de 11 110 élèves âgés d'environ 15 ans dans dix pays européens, révèle que 9,4 % des adolescents sont victimes de harcèlement physique ; 36,1 % de harcèlement verbal et 33 % de harcèlement relationnel, ce dernier incluant des comportements comme l'exclusion sociale ou la diffusion de rumeurs (Barzilay et al., 2017). Ces formes de harcèlement présentent des différences selon le genre : les garçons sont plus souvent exposés au harcèlement physique et verbal tandis que les filles sont davantage victimes de harcèlement relationnel. Par ailleurs, le harcèlement est fortement associé à des risques accrus de pensées suicidaires et de tentatives de suicide, en particulier lorsqu'il est combiné à des facteurs de vulnérabilité tels que la dépression, l'anxiété et le manque de soutien parental ou social (Barzilay et al., 2017).

En ce qui concerne le cyberharcèlement, une étude menée par Henares-Montiel et al. (2022) sur des échantillons représentatifs de 25 pays de l'Union européenne met en lumière une prévalence moyenne de 9,62 % pour la cybervictimisation et de 11,91 % pour la cyberperpétration. Les taux varient toutefois considérablement selon les pays : la Pologne présente le taux le plus élevé de cybervictimisation avec 31,5 % tandis que le Portugal enregistre le taux le plus bas avec 2,8 %. Des hausses notables ont été observées au fil du temps, comme en Espagne où la prévalence est passée de 5 % en 2010 à 12 % en 2015, ou encore en Pologne,

où elle a quadruplé en huit ans. Ces différences pourraient s'expliquer par des facteurs culturels, le temps passé en ligne ou encore par le niveau de sensibilisation nationale face au phénomène.

Selon le dernier rapport de « L'Organisation mondiale de la santé » (OMS) issu de leur enquête menée dans 44 pays auprès de plus de 279 000 adolescents, le cyberharcèlement est en nette augmentation : 15 % des jeunes déclarent en avoir été victimes et 12 % en avoir infligé. Cette hausse contraste avec la stabilité du harcèlement scolaire traditionnel, qui touche environ 11 % des élèves. L'enquête souligne aussi des différences de genre, les garçons étant plus impliqués dans les formes physiques et numériques de harcèlement tandis que les filles sont plus exposées à la cybervictimisation (OMS, 2024).

Ces résultats soulignent l'ampleur et la diversité des formes de harcèlement chez les jeunes en Europe. Ils mettent également en évidence la nécessité de mettre en place des stratégies de prévention différenciées, sensibles au contexte national, au type de harcèlement, à l'âge et au genre des adolescents, tout en intégrant des facteurs protecteurs tels que le soutien parental et la qualité des relations avec les pairs (Henares-Montiel et al., 2022).

2.1.1 La prévalence en Belgique

Dans cette section, la prévalence en Belgique sera exploitée au niveau des victimes, des auteurs et des témoins.

2.1.1.1. La prévalence chez les victimes

En Belgique, l'enquête « Health Behavior in School-aged Children » (HBSC, 2022) a interrogé 13 100 élèves issus de 266 établissements scolaires, dont 3 728 du primaire et 9 372 du secondaire, représentant diverses filières (générale, technique de qualification, professionnelle). Les données recueillies portent sur les deux mois précédant l'enquête. L'analyse porte sur les élèves de l'enseignement secondaire ayant été victimes de harcèlement. Les résultats révèlent que, dans le premier degré du secondaire, 79,2 % des élèves déclarent n'avoir jamais été harcelés, 13,9 % disent l'avoir été une ou deux fois, et 6,9 % plus de deux fois par mois. Pour les élèves des deuxième et troisième degrés, 88,5 % n'ont jamais été victimes, 7,8 % rapportent une ou deux expériences de harcèlement, et 3,6 % en subissent plus de deux fois par mois. L'étude souligne également des disparités entre les filières : l'enseignement professionnel affiche le taux de harcèlement le plus élevé (8,1 %), suivi de l'enseignement technique de qualification (3,7 %), puis de l'enseignement général et technique de transition (2,2 %).

Cependant, cette enquête a été critiquée par Galand en raison de son approche limitée : seules deux questions peu précises portaient sur le harcèlement, ne permettant pas de couvrir l'ensemble de la problématique. Pour pallier ce manque de données en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB), Galand et al. (2014) ont compilé les résultats de plusieurs études menées par leur équipe entre 2011 et 2013. Leur analyse indique que 16,2 % des élèves interrogés ont été victimes de harcèlement, ce qui témoigne de l'ampleur du phénomène en FWB. Par ailleurs, selon l'OMS (2024), environ 11 % des élèves ont subi du harcèlement scolaire et 15 % du cyberharcèlement.

La question des différences de genre chez les victimes est également soulevée. L'enquête HBSC (2022) rapporte que 5,2 % des filles se déclarent victimes contre 4,1 % des garçons. Toutefois, la littérature reste divisée sur ce point. Galand (2021) et Smith (2016) estiment que la proportion de victimes est similaire entre les genres tandis que Smith et al. (2004) suggèrent que les filles sont plus souvent victimes que les garçons. Par ailleurs, le type de harcèlement varie selon le genre : les garçons sont davantage confrontés à des violences physiques (Bellon & Gardette, 2011 ; Piquet, 2017b) tandis que les filles subissent plus fréquemment des tentatives d'isolement social (Bellon & Gardette, 2011).

2.1.1.2. La prévalence chez les auteurs

En Belgique, l'étude menée par Galand et Tolmatcheff (2016) a interrogé 6 452 élèves répartis dans 90 écoles dont 1 060 en primaire et 5 392 en secondaire. La répartition des participants a été effectuée selon leur niveau scolaire (6^e primaire ; 1^{re}, 2^e et 3^e secondaire) avec des élèves âgés de 10 à 19 ans et une moyenne d'âge de 14 ans. Dans notre cas, nous nous focaliserons sur les auteurs de harcèlement en milieu secondaire.

L'analyse repose sur des questions portant sur des comportements verbaux, physiques, relationnels et matériels survenus au cours de l'année écoulée comme : se moquer, insulter, pousser intentionnellement, frapper, raconter des choses méchantes, provoquer des disputes, endommager les affaires d'un autre élève ou encore contraindre un élève à céder un objet lui appartenant. Une échelle de Likert, allant de 0 (jamais) à 4 (quatre fois ou plus), a permis d'établir que 14,7 % des élèves en secondaire se sont montrés auteurs de harcèlement.

Bien que l'étude ne distingue pas les données entre la 6^e primaire et les classes secondaires, des différences de genre ont été relevées : 18 % des garçons sont identifiés comme auteurs, contre 9,7 % des filles.

La littérature souligne également l'importance du climat scolaire : un élève victime peut devenir auteur, et inversement ce qui montre qu'un élève peut avoir une double casquette (auteur-victime). Selon Galand et al. (2014), ces élèves auteurs-victimes représentent 3,8% de l'échantillon avec une disparité de genre : 3,1% pour les filles contre 6,3% pour les garçons, bien qu'aucune distinction n'ait été faite entre la sixième primaire et les secondaires. De plus, dans l'enquête HBSC réalisée en 2005/2006, ces adolescents auteurs-victimes représentent 3,6% de l'échantillon (Craig et al., 2009).

2.1.1.3. La prévalence chez les témoins

En ce qui concerne la prévalence des témoins, les données disponibles sont limitées. Toutefois, une étude française menée par Kubiszewski (2016) sur 1 280 élèves (565 collégiens âgés de 11 à 15 ans et 715 lycéens âgés de 15 à 18 ans) rapporte que 48,1% des participants ont été témoins et directement impliqués dans des situations de harcèlement scolaire. Malgré ces résultats, les informations sur la prévalence selon le genre chez les témoins restent insuffisantes dans la littérature.

3. Les facteurs prédisposants, de risque et de protection face au harcèlement scolaire

Le harcèlement entre élèves se manifeste à tous les niveaux de la scolarité et prend souvent racine dans la perception ou le rejet d'une différence jugée inacceptable par l'agresseur ou le groupe d'agresseurs. Les facteurs de risque varient en fonction du rôle occupé dans cette dynamique, que l'on soit victime ou auteur. Un facteur de risque désigne une caractéristique ou une condition qui augmente la probabilité de développer un problème ou un trouble (Farrington, 2014). Les facteurs prédisposants, qu'ils soient innés ou acquis, rendent un individu plus vulnérable face à des événements stressants. À l'inverse, les facteurs de protection agissent comme des boucliers en diminuant l'impact des risques ou en renforçant la résilience d'un individu (Terrisse et al., 2000). En d'autres termes, un facteur de protection est défini comme une « variable qui prédit une faible probabilité de délinquance parmi les personnes à risque » (Farrington, 2014). Ces concepts permettent de mieux comprendre les dynamiques en jeu et ouvrent la voie à des interventions ciblées.

3.1. Les facteurs prédisposants et de risque

On retrouve chez les victimes des facteurs personnels comprenant les troubles psychologiques, les troubles du spectre autistique, les troubles anxieux, les troubles dépressifs, les personnes qui souffrent du trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H), les troubles du langage oral et les troubles du comportement alimentaire. Le surpoids, l'obésité et certaines anomalies du développement physique, notamment une puberté précoce chez les filles et un retard pubertaire chez les garçons, constituent également des facteurs de risque (Lucchini & Da Fonseca, 2020). Au niveau identitaire, l'homophobie est également associée à un risque d'être victime de harcèlement. De plus, l'isolement et l'apparence de faiblesse physique rendent plus vulnérable au harcèlement de même que d'avoir déjà été victime de harcèlement. Selon Kowalski et al. (2014), avoir déjà été victime de harcèlement est le plus gros prédicteur du cyberharcèlement. Sur le plan familial, les enfants dont les parents ont été victimes de harcèlement ou qui adoptent une attitude hyperprotectrice présentent un risque plus élevé de devenir eux-mêmes victimes. Enfin, des facteurs socioculturels tels que l'appartenance à une minorité, des compétences sociales limitées et l'isolement social peuvent aussi favoriser la victimisation.

Chez les auteurs de harcèlement, certains facteurs personnels se dégagent tels que le sexe masculin, le faible niveau d'empathie, le TDA/H, une dépression ou un trouble oppositionnel et un faible niveau de performances scolaires. L'environnement familial joue également un rôle important : une éducation autoritaire, l'exposition à la violence et un manque de chaleur affective augmentent la probabilité de comportements agressifs. Enfin, sur le plan social, l'absence de relations avec des pairs et un manque de sécurité dans le quartier de résidence sont des éléments qui peuvent favoriser l'adoption de comportements de harcèlement (Lucchini & Da Fonseca, 2020).

3.2. Les facteurs de protection

Certains facteurs de protection permettent toutefois de limiter les risques de harcèlement. Chez les victimes, l'entretien de relations protectrices avec des pairs et un cercle d'amis de qualité constitue un atout majeur (Yu et al., 2023). Par ailleurs, "le comportement chaleureux et bienveillant des enseignants envers les élèves constitue également un facteur de protection contre la victimisation des enfants" (Shetgiri, 2013). La résilience psychologique, définie comme "la capacité de rebondir, de se remettre avec succès face à l'adversité et de développer

des compétences sociales et académiques malgré l'exposition à un stress sévère ou simplement le stress du monde actuel", joue également un rôle clé. Des études récentes montrent qu'elle favorise le bien-être et agit comme facteur de protection. Certaines de ces composantes telles que le niveau d'optimisme, l'auto-efficacité, l'adaptabilité, la tolérance et la sensibilité diminuent la probabilité de victimisation des élèves (Gabrielli et al., 2021).

Chez les auteurs, certains éléments protègent contre le passage à l'acte tels que vivre dans une famille biparentale, bénéficier de la chaleur maternelle ainsi que de l'implication et le soutien parental (Shetgiri, 2013). De bonnes performances scolaires constituent également un facteur de protection pour les jeunes (Zych et al., 2019).

4. Les répercussions du harcèlement scolaire

Le harcèlement scolaire a des répercussions significatives sur les victimes, les auteurs et les témoins, entraînant des conséquences variées sur le plan scolaire, le plan psychologique, le plan social et comportemental, le plan physiologique et le plan physique.

4.1. Les répercussions chez les victimes

Chez les victimes, les conséquences scolaires se traduisent par un absentéisme fréquent (Lauricella, 2024), un arrêt prématuré de la scolarité ou des orientations inadaptées. Ces situations peuvent entraîner une chute soudaine des résultats académiques et, dans certains cas, un décrochage scolaire (Lauricella, 2024).

À court terme, les répercussions psychologiques incluent un sentiment d'insécurité provoquant une peur intense de se rendre à l'école. Cette peur compromet le développement des compétences sociales, scolaires et relationnelles. Les élèves peuvent également ressentir un sentiment d'abandon, tant de la part de leurs camarades que des adultes qui les entourent. Par ailleurs, des émotions telles que la honte, la culpabilité et une diminution de l'estime de soi sont fréquentes (Catheline, 2020 ; Lauricella, 2024).

À moyen terme, ils risquent de développer un stress traumatique (Catheline, 2020) ou un trouble anxio-dépressif (Lauricella, 2024), renforcé par la croyance erronée d'être responsable des mauvais traitements subis. Cette perception détériore progressivement leur confiance envers leur entourage et les dissuade de solliciter de l'aide.

À long terme, les élèves victimes peuvent devenir des adultes confrontés à des troubles tels que la dépression, les phobies sociales, les addictions (drogues ou médicaments), des

automutilations (Copeland et al., 2013) et des idées suicidaires. Leur risque de tentative de suicide est quatre fois plus élevé que la moyenne (Catheline, 2020).

Toutes ces conséquences psychologiques évoquées précédemment engendrent des répercussions comportementales notamment un repli sur soi (Catheline, 2020). Certaines victimes développent également des troubles du comportement et souffrent de troubles alimentaires comme l'anorexie ou la boulimie (Catheline, 2020). À moyen terme, le harcèlement peut conduire à des passages à l'acte suicidaire ou à des comportements violents, perçus comme les seuls moyens de défense possibles.

Sur le plan physique et physiologique, les victimes peuvent présenter des troubles de la mémoire et de la concentration (Lauricella, 2024) ainsi que des difficultés de raisonnement et d'abstraction (Catheline, 2020). Elles manifestent souvent des symptômes somatiques tels que des vomissements, des évanouissements, des maux de tête ou de ventre (Catheline, 2020) ainsi que des cas de pelade, de l'eczéma (Pucheu, 2019), des problèmes de vue et des troubles du sommeil (Lauricella, 2024). Dans les cas les plus graves, les victimes peuvent connaître un arrêt de croissance ou un affaiblissement du système immunitaire.

Socialement, les victimes de harcèlement se retrouvent fréquemment isolées (Lauricella, 2024), en grande partie à cause d'un sentiment d'abandon. Cette perception fragilise le processus de socialisation et peut les pousser à se replier sur elles-mêmes. Cette difficulté à interagir avec leur entourage peut conduire à un surinvestissement du domaine virtuel, utilisé comme un moyen de réassurance. À travers cet espace, elles tentent de se créer des amitiés virtuelles ou de trouver du réconfort auprès d'autres adolescents vivant des situations similaires (Pucheu, 2019). À long terme, ces comportements favorisent l'émergence de troubles de la socialisation (Armitage, 2021). Ces derniers se manifestent par une faible estime de soi, des tendances dépressives et une vulnérabilité relationnelle acquise. Ces éléments peuvent engendrer des difficultés d'adaptation dans les relations personnelles, professionnelles et amoureuses.

4.2. Les répercussions chez les auteurs

Chez les auteurs du harcèlement, les conséquences scolaires sont marquées par de nombreuses exclusions et des changements fréquents d'établissement, ce qui les empêche de sortir de leur spirale d'échec scolaire (Catheline, 2020).

Sur le plan psychologique, un phénomène particulier se produit : plus un harceleur s'en prend à sa victime, plus son empathie diminue et moins il perçoit la gravité de ses actes. Ce processus est renforcé par un sentiment d'impunité qui nourrit son narcissisme et justifie son comportement violent rendant celui-ci plus durable. Souvent marqué par des blessures de l'enfance, le harceleur oscille entre des phases de domination et des moments de dépression (Lauricella, 2024). Ces affects peuvent le conduire à adopter des comportements à risque tels que la consommation d'alcool ou de drogues qui font partie des conséquences comportementales (Catheline, 2020 ; Lauricella, 2024). Avec le recul, le harceleur peut ressentir un sentiment de honte ou de culpabilité face à ses actes, générant une souffrance et une volonté de vaincre cette douleur (Bellon & Gardette, 2011). À court terme, le harceleur répète des actes violents chaque fois qu'il en ressent le besoin, afin de compenser un manque d'estime de soi et maintenir son équilibre psychique. À moyen terme, son agressivité et sa violence augmentent et une attirance pour la délinquance devient plus probable. À long terme, le harceleur présente une propension accrue à être condamné pour des actes violents (Lauricella, 2024).

Socialement, à court terme, les conséquences scolaires entraînent une rupture avec son cercle relationnel, fragilisant son bien-être affectif. Pris dans un cercle vicieux, il peut reproduire rapidement des comportements de harcèlement pour retrouver un sentiment de puissance et d'estime de soi (Bellon & Gardette, 2011). À moyen terme, le harceleur devient plus fragile et méfiant envers les adultes. À long terme, il rencontre des difficultés à nouer des relations humaines positives avec un risque accru de maltraitance conjugale et de recours aux punitions corporelles ainsi qu'une tendance à être violent envers les enfants (Catheline, 2020). À l'âge adulte, certains harceleurs rapportent avoir une vie sociale insatisfaisante.

Finalement, des conséquences juridiques existent. Selon l'article 442 bis du code pénal, le harcèlement est puni d'une amende de 50 à 300€ et/ou d'une peine d'emprisonnement allant de 15 jours à deux ans pour les majeurs. Pour les mineurs, le tribunal de la jeunesse privilégie des sanctions disciplinaires telles que des travaux d'intérêt général ou une médiation pour réparer les dommages causés. Dans certains cas, des mesures plus sévères, comme un placement en institution de protection de la jeunesse (IPPJ), peuvent être ordonnées (Code pénal, 2025).

4.3. Les répercussions chez les témoins

Les témoins de harcèlement scolaire jouent un rôle clé dans la dynamique de cette problématique. Lorsqu'ils assistent à des situations de harcèlement sans intervention efficace, ils peuvent être influencés par l'impunité des agresseurs et être incités à adopter eux-mêmes des comportements violents ou malveillants. En effet, un changement de rôle peut s'opérer : un témoin peut choisir d'adopter une posture agressive pour affirmer sa position au sein du groupe. Par ailleurs, un sentiment de culpabilité et de mauvaise conscience, lié à la non-dénonciation des faits, peut émerger (Catheline, 2020). Malgré des tentatives d'oubli et de rationalisation, cette expérience laisse des traces profondes et durables dans le psychisme du témoin.

La position de témoin engendre une forme de détresse psychologique, souvent associée à une vision dégradée de l'environnement scolaire (Lauricella, 2024). Cette exposition peut les amener à éprouver un sentiment d'insécurité, de peur de devenir eux-mêmes victimes ainsi qu'une anxiété générale (Catheline, 2020).

5. Les différents types d'interventions dans le cadre du harcèlement scolaire

Pour lutter contre le harcèlement scolaire, de nombreuses stratégies d'intervention ont été développées et étudiées à travers le monde. Au cours des dernières années, l'Union européenne a renforcé ses efforts pour lutter contre la violence et le harcèlement en milieu scolaire, y compris le cyberharcèlement, à travers un ensemble de stratégies, de recommandations et d'actions concrètes. Ces initiatives s'inscrivent dans une réponse globale face à l'ampleur préoccupante du phénomène (Union européenne, 2021). L'édition 2021 de la « Journée internationale contre la violence et le harcèlement en milieu scolaire » a été l'occasion de rappeler l'impact majeur de la pandémie de Covid-19 sur la vie des jeunes, dont une partie importante s'est désormais déplacée en ligne. L'Union européenne a mis en œuvre depuis 2012 une stratégie pour un Internet mieux adapté aux enfants. Celle-ci établit un cadre de référence pour garantir la sécurité des enfants dans le monde numérique tout en assurant leur droit à l'accès à l'information et à la participation sociale. La stratégie européenne sur les droits de l'enfant, lancée en 2021, renforce cet engagement en appelant à une meilleure protection des enfants en ligne. Elle encourage les plateformes et les entreprises de médias sociaux à prendre leurs responsabilités afin de garantir un environnement numérique favorable au bien-être des enfants et sécurisé. Elle insiste également sur la nécessité de doter les enfants de compétences numériques et d'une pensée critique solides, indispensables pour identifier et éviter les situations de violence en ligne (Union européenne, 2021). En avril 2024, la Commission

européenne a publié une recommandation visant à soutenir les États membres dans la mise en place ou le renforcement de systèmes de protection de l'enfance. Celle-ci appelle à une approche systémique et intégrée de la lutte contre la violence envers les enfants, en insistant sur la coordination entre les différents secteurs concernés (éducation, santé, services sociaux, justice), la formation des professionnels et l'élaboration de plans d'action nationaux (Commission européenne, 2024). Elle encourage également le développement de mesures spécifiques pour prévenir le harcèlement, promouvoir la santé mentale, renforcer la sécurité en ligne et intensifier les actions de prévention à l'école.

Ces stratégies peuvent être mises en œuvre à différents niveaux : individuel, en ciblant directement la victime, l'auteur ou le témoin ; collectif, en sensibilisant les groupes-classe ou les communautés scolaires et systémique, en modifiant les dynamiques institutionnelles et les politiques éducatives. Les interventions comprennent des programmes de prévention, des actions visant à renforcer les compétences sociales des élèves, des formations pour le personnel éducatif ainsi que l'élaboration de protocoles clairs pour réagir face au harcèlement. Ces interventions agissent sur les différents facteurs de risque tels que le manque d'estime de soi, la confiance en soi, l'empathie, l'insertion sociale, etc. Bien que variées, ces interventions partagent un objectif commun : réduire la fréquence et l'impact du harcèlement tout en favorisant un climat scolaire inclusif et sécurisant.

La temporalité des interventions peut varier : elles peuvent être mises en œuvre avant, pendant ou après la survenue d'un phénomène de harcèlement. Cela fait écho aux trois niveaux de prévention définis par l'Organisation mondiale de la Santé (2022). La prévention primaire correspond à un ensemble de mesures visant à éviter l'apparition du harcèlement ou à en réduire l'incidence. La prévention secondaire intervient dès les premiers signes, dans le but d'enrayer le développement du phénomène. Enfin, la prévention tertiaire se déploie une fois le harcèlement installé, afin d'en atténuer les conséquences et de limiter les complications qui en découlent.

OBJECTIF ET QUESTIONS

L'objectif de ce travail est d'explorer les connaissances actuelles sur les interventions mises en place pour lutter contre le harcèlement scolaire en Europe. Avant d'approfondir ce sujet, nous avons vérifié qu'aucune recherche antérieure ne traitait spécifiquement de notre sujet.

Pour atteindre cet objectif, nous avons formulé plusieurs questions :

- (1) Quelles interventions ont été mises en place et évaluées (nom de l'intervention, type d'intervention, type de harcèlement) ?
- (2) Quelles populations ont été ciblées (niveau scolaire, rôle dans le harcèlement, personne visée) ?
- (3) Dans quels contextes les interventions ont-elles été mises en place ?
- (4) Quelles sont les caractéristiques des interventions implémentées et évaluées (le matériel utilisé, les activités, en groupe ou individuel, durée, fréquence, qui a été impliqué, par qui ont-elles été mises en place) ?
- (5) Comment les résultats ont-ils été collectés et mesurés (questionnaires, mesures auto-rapportées) ?
- (6) Quels sont les résultats principaux des études rapportés par les auteurs ?

MATÉRIEL ET MÉTHODES

Afin d'assurer une approche méthodologique rigoureuse et transparente, nous avons suivi les recommandations du JBI (Peters et al., 2024), qui définissent les étapes essentielles à respecter pour mener une revue de la littérature de type « scoping review »

Nous n'avons pas enregistré de protocole étant donné que notre mémoire n'a pas une visée de publication.

1. Critères d'éligibilité

Cette approche méthodologique suit le modèle PCC.

1.1. Participant

La population cible de notre étude se compose d'élèves de l'école secondaire, âgés approximativement de 11 à 21 ans, présumés victimes, auteurs ou témoins de situations de harcèlement scolaire. Le choix de cette tranche d'âge permet d'inclure les élèves en avance scolaire ainsi que les élèves doublant. La limite supérieure de 21 ans permet d'inclure les élèves issus des filières professionnelles ou techniques, souvent plus âgés, afin d'assurer une approche aussi exhaustive que possible. Ainsi, aucune distinction de genre ni de filière scolaire n'a été établie. Nous avons choisi d'étudier cette population, estimant que la scolarité est un processus de développement au cours duquel les adolescents peuvent être confrontés au harcèlement. Aucun critère d'exclusion n'avait été défini concernant cette population.

1.2. Concept

En ce qui concerne le concept de recherche, les données extraites de la littérature se concentraient sur toutes les interventions qui ont été mises en place et évaluées, visant à lutter contre le harcèlement scolaire en milieu secondaire. Une approche inclusive a été retenue, prenant en compte tous types, caractéristiques, contextes, acteurs responsables des interventions ainsi que les populations ciblées. Le harcèlement scolaire est ainsi considéré dans sa définition la plus large, incluant le harcèlement (*harassment*), le *bullying*, le *mobbing*, le *cyberbullying* et le *stalking*.

1.3. Contexte

En ce qui concerne le contexte de recherche, les données recueillies dans la littérature se concentraient sur le système éducatif secondaire en Europe. Elles incluaient toutes les situations de harcèlement liées à l'environnement scolaire y compris les activités extra-scolaires, les récréations et l'environnement numérique. La littérature sélectionnée faisait l'objet d'une restriction géographique c'est-à-dire que seules les études portant sur l'Union européenne ont été incluses.

1.4. Types d'études

Les études qualitatives, quantitatives et mixtes ont été incluses dans notre travail sans aucune limite temporelle. Concernant la langue, seuls les articles scientifiques publiés en français et en anglais ont été inclus car ce sont les deux langues maîtrisées par les chercheuses. La littérature grise a été exclue.

2. Stratégie de recherche

Notre recherche explore des références à travers diverses bases de données bibliographiques, à savoir PsycInfo (interface Ovid, de 1806 à nos jours), Medline (interface Ovid, de 1946 à nos jours) et Éric (interface Ovid, de 1806 à nos jours).

La base de données bibliographiques PsycInfo permet d'explorer les publications dans le domaine de la psychologie, des sciences du comportement, des sciences sociales et de la santé. Elle est développée par l'American Psychological Association (APA) et contient principalement des articles évalués par les pairs. La base de données bibliographiques Medline se spécialise dans les domaines médicaux et biomédicaux. Elle est gérée par la National Library of Medicine (NLM) et rassemble des références d'articles scientifiques en médecine clinique, recherche biomédicale, sciences de la vie, santé publique et recherche pharmaceutique. La base de données bibliographiques ERIC est produite par l'Institute of Education Sciences - U.S. Department of Education. Cette base de données se concentre sur les sciences de l'éducation. Éric inclut les résumés d'articles de revues, de livres, de synthèses de recherche, de documents de conférences, de rapports techniques, de documents de politique et d'autres documents liés à l'éducation. Pour ces trois bases de données, la recherche de références se fait à partir de deux types de langage précis : le langage contrôlé et le langage libre. Le langage contrôlé est composé de différents descripteurs issus du thésaurus spécifique à chaque base de données. Afin de compléter le langage contrôlé, nous avons réalisé une recherche en langage libre ce qui permet

d'introduire dans la recherche des termes pertinents qui ne sont pas repris comme descripteur. Ensuite, nous avons assemblés les termes choisis en langage libre en utilisant les opérateurs booléens adéquats ainsi que les opérateurs de proximité.

Pour chaque base de données, une stratégie de recherche a donc été effectuée en tenant compte des éléments ci-dessous (cf. annexe A,B,C).

2.1. Termes utilisés dans les trois bases de données

Les tableaux suivants (*Tableau 1*, *Tableau 2*, *Tableau 3*) illustrent les différents mots-clés utilisés pour chaque notion recherchée dans les bases de données PsycInfo (Ovid), Medline (Ovid) et ERIC (Ovid).

Tableau 1 : Les termes utilisés pour rechercher des références sur le harcèlement scolaire

	Descripteur	Langage libre
PsycInfo	harassment/ sexual harassment/ stalking/ exp bullying (cyberbullying ¹)	(harass* OR stalk* OR bullying OR cyberbullying OR mobbing)
Medline	exp bullying/ (cyberbullying) sexual harassment/ stalking/	
ERIC	bullying/ sexual harassment/	

Tableau 2 : Les termes utilisés pour rechercher des références sur l'école secondaire

	Descripteur	Langage libre
PsycInfo	high schools/ junior high schools/ secondary education/ middle schools/ high school students/ junior high school students/ middle school students/	
Medline	schools/	

¹ Les différents termes indiqués entre parenthèses et en bleu correspondent aux « narrow terms » c'est-à-dire des termes plus spécifiques associés au descripteur. Cela signifie que l'on procède à la fonction « explode » du descripteur afin d'inclure l'ensemble des termes qui lui sont rattachés

ERIC	exp secondary schools/ (high schools / junior high schools) secondary education/ middle schools/ vocational high schools/ junior high school student/ high school student/ middle school student/ secondary school student/	((high adj2 school*) or middle school* or secondary education* or secondary school*)
------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------

Tableau 3 : Les termes utilisés pour rechercher des références sur l'intervention

	Descripteur	Langage libre
PsycInfo	intervention/ exp school-based intervention (school based mental health services) educational programs/ strategies/ prevention/	(interven* or prevention* or strateg* or program* or service*).
Medline	psychological intervention/ primary prevention/ secondary prevention/ tertiary prevention/	
ERIC	intervention/ prevention/ communication strategies/ educational strategies/	

Ces différents descripteurs et mots-clés identifiés en langage libre ont été combinés avec les opérateurs booléens adéquats. Les différents termes correspondant à un même concept, qu'il soit descripteur ou issu du langage libre, ont été regroupés à l'aide de l'opérateur booléen "OR". Ensuite, ces différents concepts ont été reliés entre eux à l'aide de l'opérateur booléen "AND".

3. Sélection des études

Les références bibliographiques recueillies à partir des recherches PsycInfo (Ovid), Medline (Ovid), Eric (Ovid) ont été importées dans le logiciel en ligne Covidence (*Veritas Health*

Innovation, Melbourne, Australia). Ce logiciel a permis d'identifier et de supprimer les doublons parmi les références obtenues des différentes bases de données bibliographiques.

Le processus de sélection comportait deux étapes. La première consistait à sélectionner les références sur base du titre et du résumé. Nous avons dû exclure les références qui ne répondaient pas à nos critères d'inclusion. En cas de doute, nous avons choisi de sélectionner la référence afin qu'elle passe à la deuxième étape de sélection.

La deuxième étape de sélection consistait à évaluer le contenu complet des références. Seules les références pertinentes et répondant aux critères d'inclusion en lien avec notre question de recherche ont été retenues. Nous avons précisé les raisons d'exclusion pour les références rejetées.

Tel que recommandé par le JBI (2020), la sélection des références a été effectuée par deux chercheuses de manière indépendante suivie d'une mise en commun après chaque étape. Un consensus a été trouvé en cas de désaccord et si nous n'avions pas trouvé d'accord, notre promotrice était disponible pour en discuter.

4. Extraction des données

L'extraction des données a été réalisée de manière indépendante par deux chercheuses avant une mise en commun. En cas de désaccord, un consensus a été trouvé et, si aucun accord n'était trouvé, nous avons consulté notre promotrice de recherche.

L'extraction a été réalisée dans le logiciel en ligne Covidence (*Veritas Health Innovation, Melbourne, Australia*) par deux chercheuses de manière indépendante suivie d'une mise en commun. L'extraction des données a été réalisée en suivant une grille d'extraction créée pour l'objectif de l'étude mais aussi en nous aidant de la checklist TIDierR (*Template for Intervention Description and Replication*) (Hoffmann et al. (2014)).

La grille d'extraction (**Tableau 4**) recense les informations générales des références ainsi que les détails sur l'intervention présentée dans la référence et enfin la mesure des résultats et les résultats principaux tels que rapportés par l'auteur.

Tableau 4 : Grille d'extraction des données

(1) Informations générales									
Titre de l'article		Auteur(s)		Année de publication		Pays		Conception de l'étude	
(2) Détails sur l'intervention									
Nom de l'intervention	Type d'intervention	Matériel utilisé	Activités	Type de harcèlement visé	Population (niveau scolaire, rôle dans le harcèlement, pour qui)	Contexte de mise en œuvre	Caractéristiques de l'intervention (groupe/individuel, fréquence, durée, par qui)		
(3) Résultats									
Mesure des résultats				Résultats principaux tels que rapportés par l'auteur					

5. Présentation et analyse des résultats

Les résultats obtenus lors de chaque étape de sélection ont été rapportés dans le diagramme de flux ce qui permet de visualiser le nombre de références restantes. Un tableau général a également été réalisé, reprenant les résultats avec l'année de publication de l'article, l'auteur, le type d'étude, le pays, l'objectif, les critères de l'échantillon et la profession de l'évaluateur.

Ces résultats ont été accompagnés d'un résumé narratif des connaissances actuelles concernant les interventions contre le harcèlement scolaire en milieu secondaire. De plus, certains résultats ont été représentés sous forme de graphiques (camemberts, diagrammes en bâtonnets).

Enfin, nous avons utilisé l'aide de la “*Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses*” (PRISMA-ScR ², 2020 ; Page et al., 2021), une checklist de reporting aidant à la rédaction.

² Voir Annexe D (Checklist PRISMA-ScR complétée et référencée)

RÉSULTATS

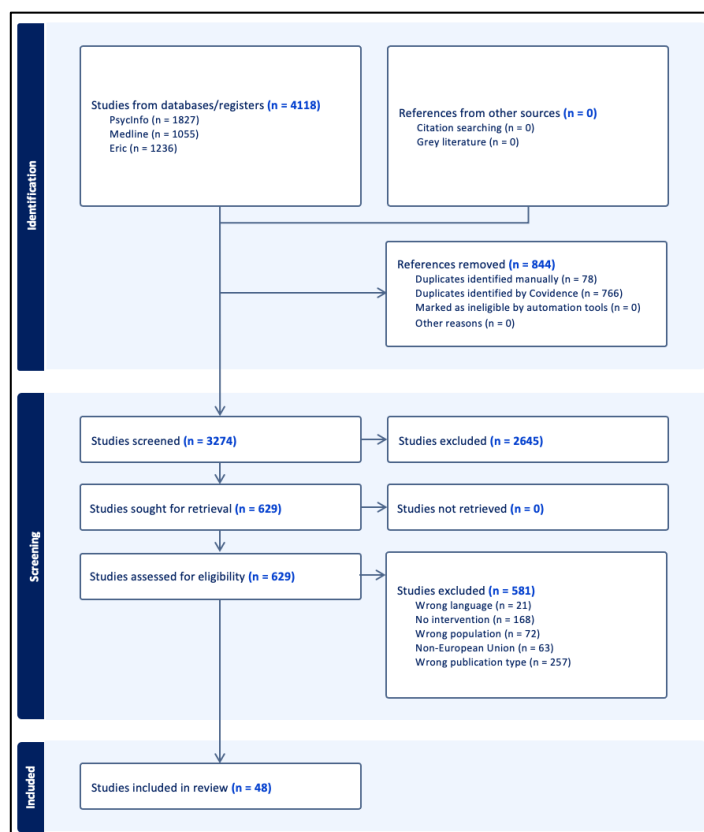
Cette section a pour but de présenter les résultats issus de la stratégie de recherche menée dans le cadre de notre étude. Les différentes étapes de sélection sont présentées sous forme d'un diagramme de flux. Ensuite, une analyse descriptive des études incluses est proposée en mettant en évidence les caractéristiques des références retenues, les caractéristiques des interventions mises en avant dans la revue, les caractéristiques des mesures de l'efficacité et les résultats principaux des interventions rapportés par les auteurs.

1. Diagramme de flux (PRISMA)

Dans le cadre de cette scoping review, les différentes étapes du processus de sélection des références sont retracées dans le diagramme de flux (**Figure 1**).

La stratégie de recherche a permis d'identifier un total de 4 118 références. Après la suppression des doublons, 3 274 références ont été soumises à un tri sur la base des titres et des résumés. Ensuite, 629 articles ont été évalués en texte intégral en fonction des critères d'éligibilité prédéfinis. À l'issue de ce processus, 48 études ont été retenues pour l'analyse finale.

Figure 1 : Diagramme de flux



2. Caractéristiques des références retenues

Les caractéristiques des publications ont été présentées sous forme de tableau et de graphiques afin d'identifier d'éventuelles tendances en ce qui concerne les auteurs, la période de publication, la zone géographique et la conception des études.

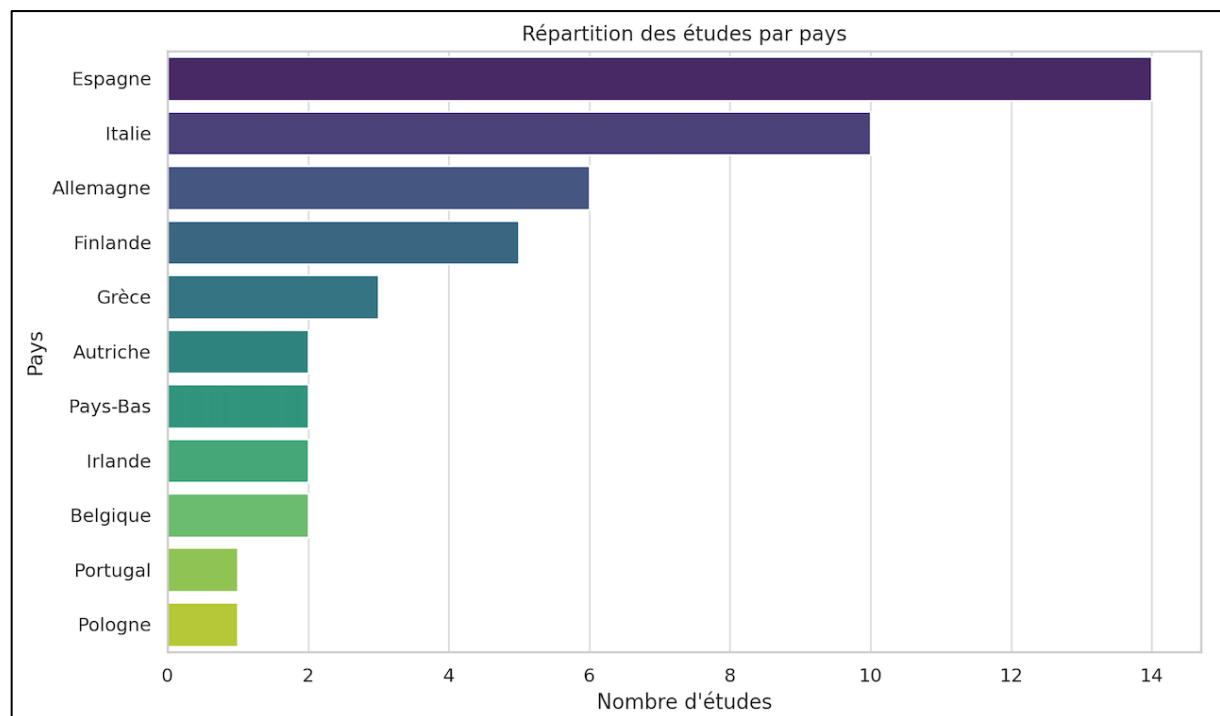
Tableau 5 : Caractéristiques des publications

	Auteurs (s)	Année de publication	Pays	Conception de l'étude
1	Arango	2024	Espagne	Mixte
2	Athanasiaades	2015	Grèce	Quantitative
3	Barkousis	2016	Grèce	Quantitative
4	Calvete	2019	Espagne	Quantitative
5	Chaux	2016	Allemagne	Quantitative
6	Costantino	2019	Italie	Quantitative
7	DagmarStrohmeier	2024	Autriche	Quantitative
8	deLijster	2016	Pays-Bas	Quantitative
9	DelRey	2016	Espagne	Quantitative
10	DelRey	2018	Espagne	Quantitative
11	DelRey	2019	Espagne	Quantitative
12	Dragone	2022	Italie	Quantitative
13	Fekkes	2016	Pays-Bas	Quantitative
14	Fernandez-Rouco	2022	Espagne	Quantitative
15	Ferrer-Cascales	2019	Espagne	Quantitative
16	Garaigordobil	2015	Espagne	Quantitative
17	Garaigordobil	2018	Espagne	Quantitative
18	Garandau	2022	Finlande	Quantitative
19	Garandau	2014	Finlande	Quantitative
20	Gonzalez-Alonso	2020	Espagne	Quantitative
21	Gouveia	2019	Portugal	Mixte
22	Gradinger	2016	Autriche	Quantitative
23	Guarini	2020	Italie	Quantitative
24	Guarini	2019	Italie	Quantitative
25	JamesO'HigginsNorman	2024	Irlande	Quantitative
26	Jimenez-Barbero	2013	Espagne	Quantitative
27	Johander	2024	Finlande	Quantitative
28	McElearney	2013	Irlande	Mixte
29	Menesini	2003	Italie	Quantitative
30	Munoz-Fernandez	2019	Espagne	Quantitative
31	Ossa	2021	Allemagne	Quantitative
32	Palladino	2019	Italie	Quantitative
33	Pfetsch	2018	Allemagne	Quantitative
34	Sainz	2023	Espagne	Quantitative
35	Schultze-Krumbholz	2016	Allemagne	Quantitative
36	Sorrentino	2023	Italie	Quantitative
37	Stevens	2000	Belgique	Quantitative
38	Stevens	2001	Belgique	Mixte
39	Touloupis	2024	Grèce	Quantitative
40	vanderMeulen	2010	Espagne	Mixte
41	Williford	2013	Finlande	Quantitative
42	Wojcik	2020	Pologne	Qualitative
43	Wolfer	2014	Allemagne	Quantitative

44	Wolfer	2014	Allemagne	Quantitative
45	Yang	2015	Finlande	Quantitative
46	Zambuto	2020	Italie	Quantitative
47	Zambuto	2019	Italie	Quantitative
48	Zambuto	2022	Italie	Quantitative

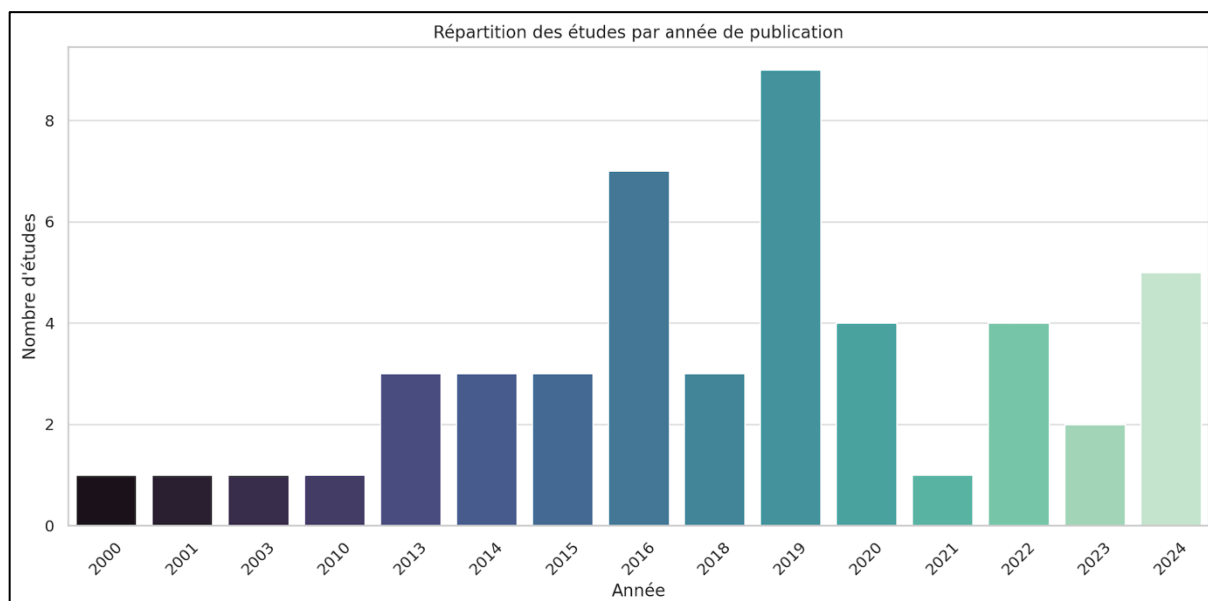
Le **tableau 5** recense un total de 48 études portant sur divers lieux géographiques, année de publication et méthodologie de recherche. Une première lecture (*Figure 2*) permet de constater une forte prédominance des études menées en Espagne qui représente à elle seule 14 études, soit environ 29,2% du corpus total. L'Italie arrive en deuxième position avec 10 études (20,83%), suivie par l'Allemagne avec 6 études (12,5%). D'autres pays comme la Finlande, la Grèce, les Pays-Bas, l'Irlande, la Belgique, l'Autriche, le Portugal et la Pologne sont également représentés allant de 1 à 5 études.

Figure 2 : Répartition des études par pays



Du point de vue de la temporalité (*Figure 3*), les publications s'échelonnent sur plus de deux décennies, allant de l'année 2000 à 2024. Certaines années se distinguent par une production plus dense notamment en 2019 avec 9 études publiées et en 2016 avec 6 études. L'année 2024 montre également un regain d'intérêt avec 5 publications.

Figure 3 : Répartition des études par année de publication



Concernant les méthodologies utilisées, la prédominance des approches quantitatives est marquée : 43 études soit environ 90% utilisent cette méthodologie. À cela s'ajoutent 4 études adoptant une étude mixte soit 8,3% et une seule étude basée uniquement sur une méthodologie qualitative (2,1%). Cette répartition montre une préférence nette pour les outils de mesures (questionnaires, échelles) et les analyses statistiques.

Par ailleurs, on note la récurrence de certains auteurs comme Del Rey, Garaigordobil, Garandeau ou Zambuto dont les noms apparaissent dans plusieurs études sur différentes années.

3. Résultats de la revue

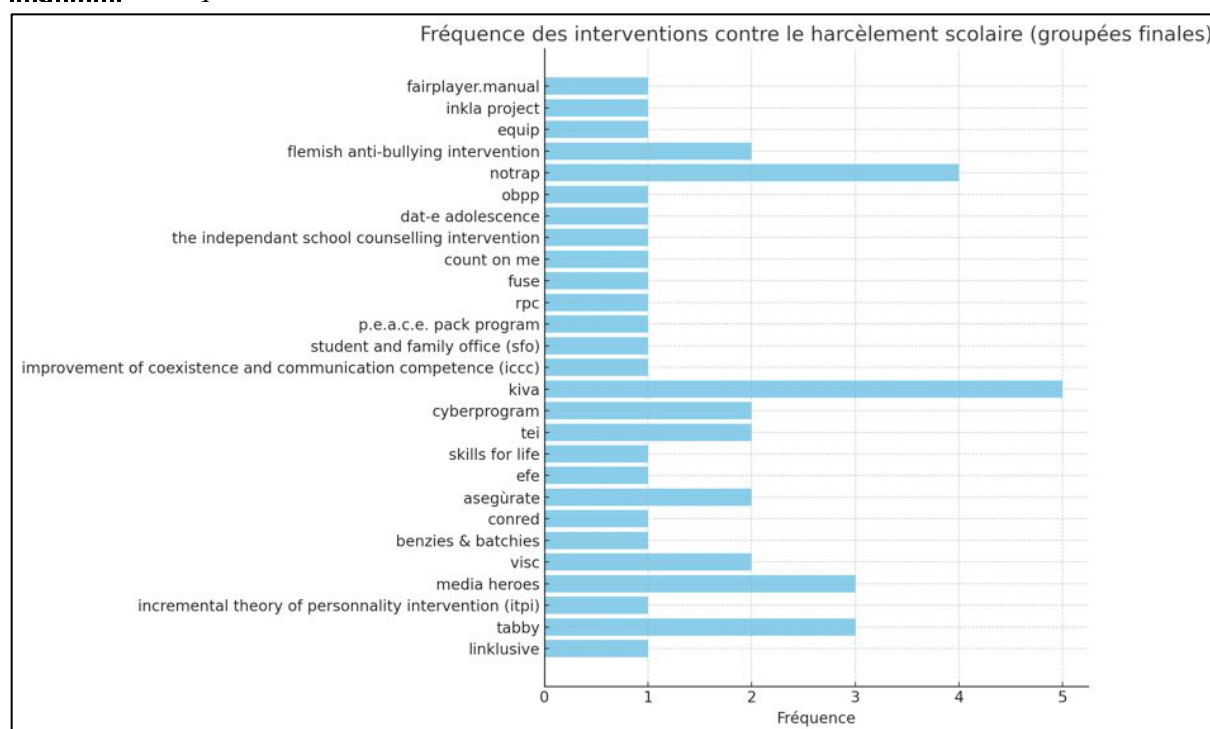
Les caractéristiques des interventions ont été synthétisées sous forme de tableaux et de graphiques. Le **tableau 6** (cf. annexe E) a été élaboré afin d'identifier les interventions les plus récurrentes, le type de prévention le plus fréquemment mobilisé, les supports utilisés, les activités proposées ainsi que les formes de harcèlement ciblées. L'analyse s'est également centrée sur la population la plus représentée, notamment en ce qui concerne le niveau scolaire, le rôle des individus dans le phénomène de harcèlement, et les publics spécifiquement visés. Le **tableau 7** (cf. annexe F) a permis de dégager d'éventuelles tendances relatives au contexte et aux modalités de mise en œuvre des interventions telles que le cadre (groupe ou individuel), la fréquence, la durée ainsi que les acteurs impliqués dans leur mise en place.

3.1. Quelles interventions ont été mises en place et évaluées ?

Le **tableau 6** (cf. annexe E) recense 48 études portant sur divers types d'interventions mises en place et évaluées dans le cadre de la lutte contre le harcèlement scolaire. Au total, 27 interventions distinctes ont été identifiées. Certaines n'ont pas été explicitement nommées tandis que d'autres apparaissent de manière récurrente dans les données recueillies.

En effet, plusieurs programmes sont représentés à travers plusieurs études (**Figure 4**) : le programme KiVa est mentionné dans 5 études (10,41%), NoTrap dans 4 études (8,33%), les projets TABBY et Media Heroes dans 3 études chacun (soit 6,25% chacun) et les programmes VISC, Asegurate, TEI et « Flemish anti-bullying intervention program" dans 2 études chacun (soit 4,16% chacun).

Figure 4 : Fréquence des interventions contre le harcèlement scolaire



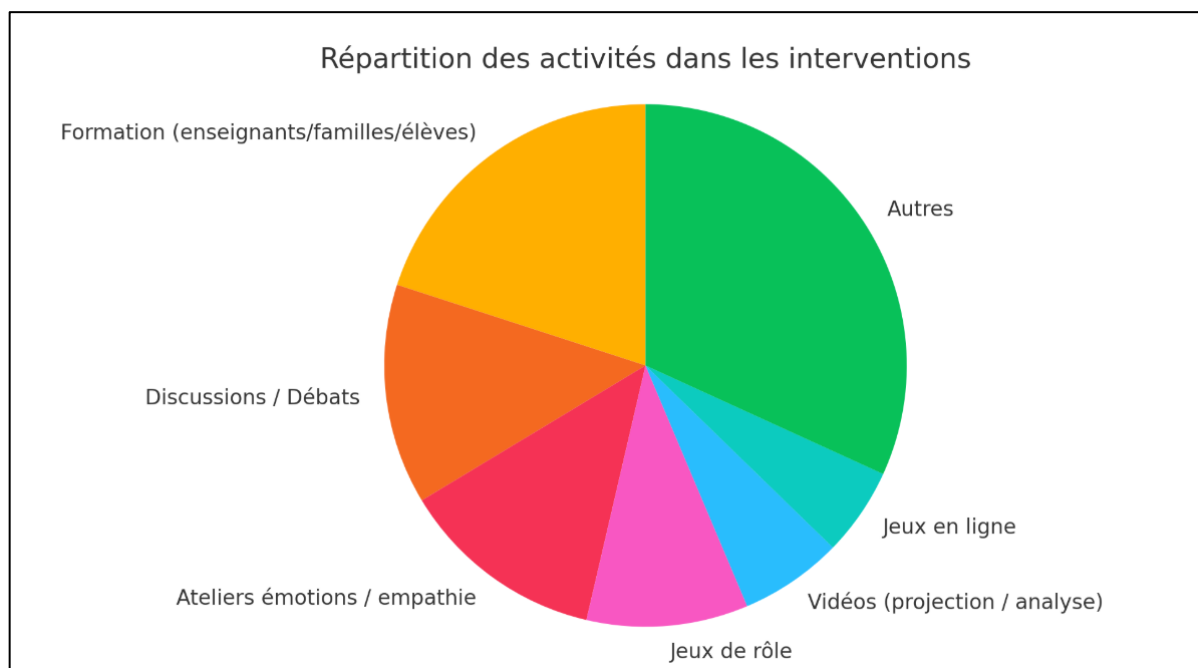
En ce qui concerne le type d'intervention, notre analyse s'est principalement centrée sur les niveaux de prévention primaire, secondaire et tertiaire, comme mentionné précédemment. Une large majorité des études se focalise sur un seul niveau de prévention, bien que certaines abordent simultanément deux niveaux (primaire et secondaire, ou secondaire et tertiaire). Plus précisément, 28 études se concentrent sur la prévention primaire, qui vise à empêcher l'apparition des problèmes ; 16 études traitent de la prévention secondaire, qui a pour objectif d'identifier et d'intervenir auprès des élèves présentant des signes précoces de difficultés ; 3

études combinent prévention primaire et secondaire et 1 étude articule prévention secondaire et tertiaire, cette dernière s'adressant à des élèves ayant déjà développé des problèmes persistants. Cette répartition met en évidence une prédominance des interventions de prévention primaire par rapport aux autres types.

En ce qui concerne le matériel utilisé, de nombreuses études ne le précisent pas ou ne fournissent que peu d'informations à ce sujet. Toutefois, dans 25 études, le matériel est explicitement mentionné : il s'agit notamment d'affiches, de vidéos, d'articles de presse, d'ordinateurs et de manuels. Ces supports sont généralement intégrés pour accompagner les interventions et offrir des ressources visuelles ou interactives aux élèves.

Les activités proposées dans le cadre des interventions varient considérablement en fonction des programmes. Néanmoins, 22 études mentionnent des formations destinées aux enseignants et aux familles, afin de les préparer et de les accompagner dans la mise en œuvre des interventions. Par ailleurs, des formations sont également proposées aux élèves, notamment dans le but de devenir pairs aidants ou tuteurs. D'autres types d'activités recensées incluent : la projection et l'analyse de vidéos (7), les jeux de rôle (11), les jeux en ligne (6), les discussions et débats autour de diverses thématiques (15) ainsi que des ateliers portant sur les émotions et l'empathie (14). Le nombre d'activités reste approximatif, dans la mesure où plusieurs d'entre elles peuvent coexister au sein d'une même étude et où d'autres activités plus spécifiques peuvent également être mises en œuvre. *La figure 5* illustre approximativement la répartition de ces activités dans les interventions analysées.

Figure 5 : Répartition des activités dans les interventions



Enfin, en ce qui concerne le type de harcèlement ciblé, certaines études se concentrent exclusivement sur le harcèlement scolaire, le cyberharcèlement ou le harcèlement sexuel tandis que d'autres abordent une combinaison de plusieurs formes (notamment harcèlement scolaire et cyberharcèlement). Plus précisément, le harcèlement scolaire est traité dans 16 études, et le cyberharcèlement dans 15 études, à un niveau individuel. Autrement dit, ces deux formes de harcèlement sont les plus fréquemment abordées dans les études, bien que d'autres thématiques soient également traitées, telles que le harcèlement sexuel (1), le sexting non consenti (1), le harcèlement entre pairs (2), le harcèlement scolaire à caractère ethnique (1), une combinaison de harcèlement scolaire, de cyberharcèlement et de harcèlement sexuel (1) ainsi que divers cas de victimisation (3).

3.2. Quelles populations ont été ciblées ?

Concernant la population étudiée, l'analyse se concentre sur trois informations principales : le niveau scolaire, le public ciblé et le rôle dans le harcèlement. Pour le niveau scolaire, les études portant sur l'école secondaire sont représentées dans 38 études ; certaines études ciblent les écoles primaires et secondaires (10 études). En ce qui a trait aux rôles des élèves dans le harcèlement, l'analyse montre que la plupart des études prennent en compte une combinaison de différents rôles tels que les victimes, les auteurs, les auteur-victimes, les cyber-victimes, les cyber-auteurs et les cyber-victimes-auteurs. Quant au public ciblé par les interventions, il concerne principalement les élèves avec 44 études (soit 91 %) portant sur ce groupe. Dans les

4 autres études, l'intervention s'adresse à l'ensemble de la communauté scolaire incluant élèves, enseignants et familles.

3.3. Dans quels contextes les interventions ont-elles été mises en place ?

Le **tableau 7** (cf. annexe F) recense 48 études qui ont mis en place et évalué des interventions pour lutter contre le harcèlement en se focalisant sur le contexte ainsi que les caractéristiques des interventions.

En ce qui concerne les caractéristiques contextuelles, 39 études rapportent que les interventions se déroulent en classe. Toutefois, 9 études adoptent une approche mixte, combinant des activités menées en classe avec des composantes numériques.

3.4. Quelles sont les caractéristiques des interventions mises en place et évaluées ?

Concernant les caractéristiques des interventions mise en place et évaluées, l'analyse se concentre sur quatre informations principales : la modalité de travail (groupe ou individuel), la fréquence, la durée d'une séance et de l'intervention ainsi que les acteurs impliqués dans leur mise en place.

En ce qui concerne la modalité de travail, la tendance dominante reste aux interventions collectives : 41 études recensées mettent en place des activités de groupe. Toutefois, quelques études privilégient une approche individuelle. Une seule intervention a été menée exclusivement à ce niveau tandis que 4 autres combinent des activités individuelles avec des moments de travail en groupe. Par ailleurs, une étude propose une configuration particulière en associant le travail en groupe à la mise en place d'un binôme tuteur-tutoré favorisant un accompagnement plus ciblé.

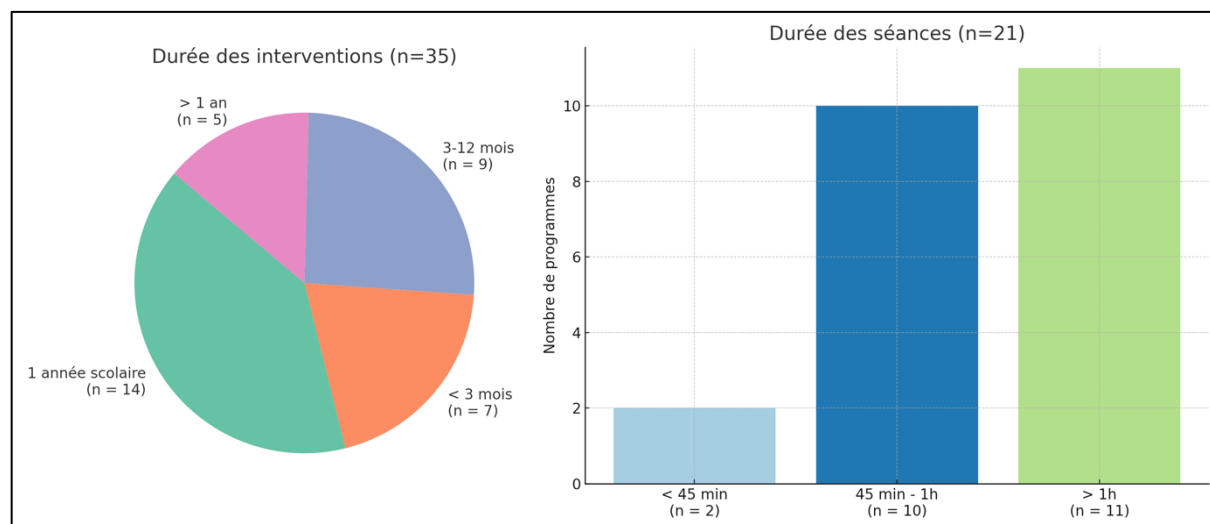
La fréquence des interventions est spécifiée dans 62,5 % des études (n=30). Huit études proposent des séances hebdomadaires. Les autres études indiquent des fréquences variables allant de l'intervention unique à l'intervention mensuelle, quotidienne, trimestrielle ou plusieurs fois par mois. Cette fréquence est généralement déterminée en fonction des activités proposées. Par ailleurs, les études ont plutôt tendance à indiquer le nombre total de séances prévues sur l'ensemble de l'intervention, sans toujours préciser leur répartition hebdomadaire ou mensuelle.

La durée se scinde en deux parties : la durée des séances et la durée des interventions. Pour la durée des interventions, sur les 48 études analysées, 73% (n=35) précisent la durée globale de

l'intervention. Parmi elles, 29,2% (n=14) s'étalent sur une année scolaire complète. Certaines interventions (n=9, soit 18,75%) s'étendent sur une période intermédiaire de 3 à 12 mois. Les formats très courts (< 3 mois) représentent 14,6% des cas (n=7) souvent liés à des projets ponctuels ou à des ateliers spécifiques.. Ensuite, certaines interventions se prolongent au-delà d'un an (n=5, soit 10,4%), certaines allant jusqu'à deux ans et demi.

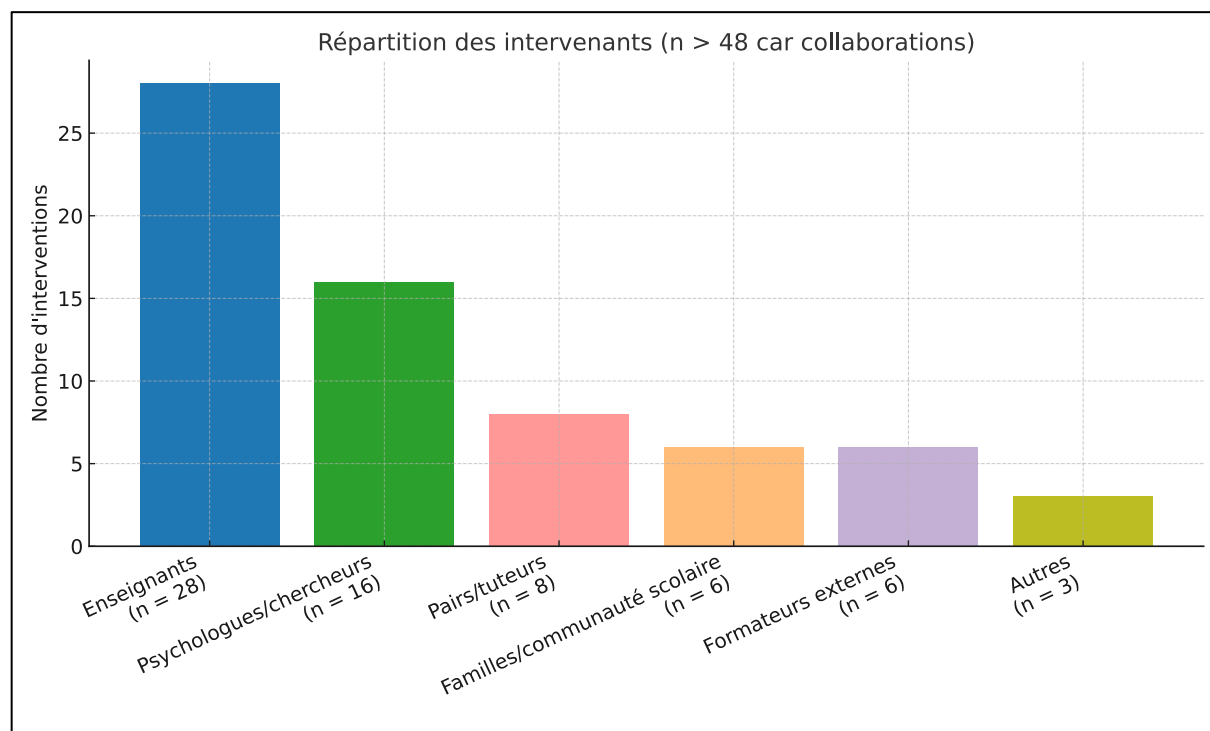
Parmi les 21 études mentionnant la durée des séances, trois formats dominant. Les séances longues (>1h) sont les plus représentées avec 11 études, soit 22,9%. Les séances de durée moyenne allant de 45 minutes à 1h sont présentes dans 20,8% des cas (n=10) ce qui correspond souvent à des créneaux pédagogiques classiques. Les séances de courte durée (< 45 minutes) ne sont représentées que par deux études (4,28%) souvent en lien avec des interventions brèves et/ou ciblées.

Figure 6 : *Durée des interventions / Durée des séances*



Au niveau des intervenants (**Figure 7**), les enseignants sont les principaux porteurs des interventions (n=28). Ils sont fréquemment accompagnés par des psychologues ou chercheurs (n = 16) et par des pairs (éducateurs, élèves) ou tuteurs (n=8). Les familles et les membres de la communauté scolaire (équipe d'accompagnement psychopédagogique, conseillers scolaires, directeur, etc) sont également mobilisés (n=6). Des formateurs externes (n = 6) et d'autres profils variés (n = 3) interviennent également.

Figure 7 : Répartition des intervenants

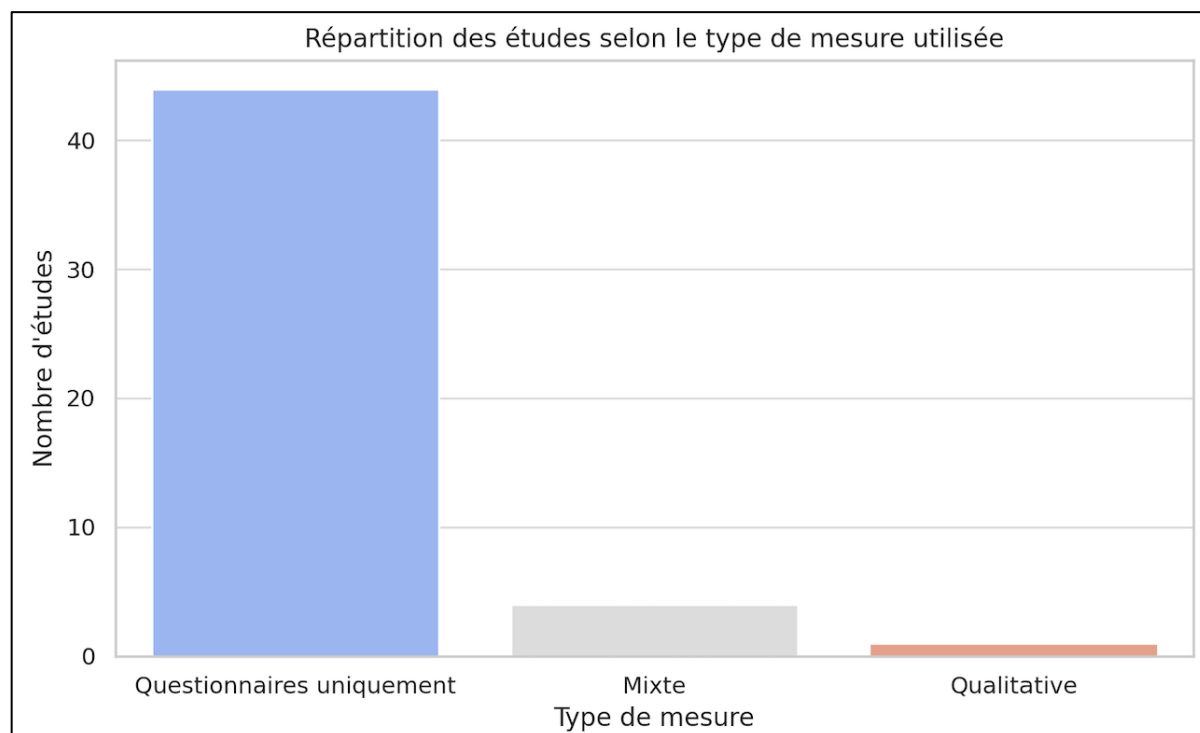


4. Caractéristiques des mesures de l'efficacité

Les caractéristiques des mesures de l'efficacité ont été présentées sous forme de tableau et de graphique afin d'observer comment les résultats étaient évalués dans les différentes études. Par ailleurs, notre objectif n'est pas d'évaluer l'efficacité de chaque intervention individuellement mais d'examiner les impacts des interventions.

Le tableau 8 (cf annexe G) présente un ensemble de 48 études ayant rapporté des résultats en lien avec la prévention de différents types de harcèlement scolaire. Des questionnaires auto-rapportés souvent basés sur des échelles reconnues telles que l'ECIPQ (« European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire »), l'EBIPQ (« European Bullying Intervention Project Questionnaire »), la « Basic Empathy Scale » ou encore des outils spécifiques comme l'« Illinois Bully Scale » ou le « Revised Olweus Bullying Questionnaire » ont été mobilisés dans 47 études. Ces mesures quantitatives sont dans 5 études accompagnées de mesures qualitatives telles que des entretiens, des observations ou des groupes de discussion relevant ainsi d'une conception mixte. Une seule étude utilise une méthodologie qualitative avec un feed-back qualitatif et une observation de changements. **La figure 8** représente la répartition des études selon le type de mesure utilisée.

Figure 8 : Répartition des études selon le type de mesure utilisée



5. Les résultats principaux rapportés par les auteurs

Le tableau 8 (cf annexe G) recense également les résultats principaux de chaque étude tels que rapportés par les auteurs. *Il convient de noter que les résultats présentés ci-dessous sont issus d'analyses qualitatives d'études et ne permettent pas une quantification précise du nombre d'interventions ayant démontré tel ou tel effet. L'analyse s'attache principalement à faire émerger des tendances récurrentes et à mettre en évidence des constantes ou des variations selon les contextes.*

L'analyse des résultats principaux rapportés par les auteurs met en évidence une diversité d'interventions mises en œuvre pour prévenir ou réduire le harcèlement et le cyberharcèlement en milieu scolaire. D'un point de vue général, les études incluses rapportent fréquemment des réductions observées de la victimisation et/ou de la perpétration du harcèlement en contexte scolaire mais les effets sont souvent hétérogènes selon différents facteurs (Calvete, 2019 ; Del Rey 2019 ; Guarini, 2019). En effet, les résultats apparaissent modulés par des variables telles que l'âge, le sexe, le niveau scolaire ou encore le type et la durée de l'intervention. Certaines études décrivent par exemple des effets plus marqués dans les établissements primaires (Garandeau, 2022) ou une efficacité plus notable dans certains sous-groupes d'élèves tels que les filles, les garçons, les auteurs-victimes ou les élèves peu

impliqués dans les dynamiques du harcèlement (Calvete, 2019 ; Del Rey, 2016 ; Garandeau, 2022 ; Johander, 2024)

Par ailleurs, plusieurs travaux soulignent l'influence du climat scolaire, du soutien des adultes (enseignants, parents) ou encore de la présence de pairs éducateurs dans l'attente des résultats rapportés (Fernandez-Rouco, 2022 ; Guarini, 2020). Ces éléments apparaissent en lien avec les niveaux de victimisation observés mais peu d'études semblent les prendre en compte.

Les différences selon le niveau scolaire sont également notables. Plusieurs études indiquent des effets plus marqués dans les écoles primaires (Arango, 2024 ; Garandeau, 2022). A l'inverse, certaines études signalent une efficacité moindre dans les établissements secondaires, notamment chez les élèves plus âgés (Calvete, 2019 ; Johander, 2024 ; Stevens, 2018) rapporte une variation des effets entre le primaire et le secondaire qui est associée aux modalités de mise en œuvre.

Les effets des interventions sont également analysés sous l'angle de leur inscription dans le temps. Certaines études mettent en évidence des résultats persistants plusieurs mois après l'intervention (de Lijster, 2016 ; Gradinger, 2016) tandis que d'autres rapportent des effets uniquement à court terme (Sorrentino, 2023). Dans certains cas, des écarts apparaissent entre les effets déclarés immédiatement après l'intervention et ceux mesurés à distance (Touloupis, 2024). Il convient toutefois de souligner que certains effets observés sont transitoires ou conditionnés par la durée et l'intensité de l'intervention. Plusieurs publications rapportent ainsi une efficacité à court terme qui tend à s'atténuer avec le temps (Chaux, 2016 ; Sorrentino, 2024).

Plusieurs études rapportent aussi des modifications au niveau des dimensions socio-affectives telles que l'empathie, l'estime de soi, le sentiment d'auto-efficacité ainsi que la perception des normes sociales (de Lijster, 2016 ; Garaigordobil, 2018). Ces effets, bien que variables, sont souvent plus marqués chez les filles ou chez les élèves sensibles aux normes collectives (Garandeau, 2022 ; Jimenez-Barbero, 2013). Le soutien des adultes, la cohérence des normes perçues et les dynamiques de groupe apparaissent également associés aux résultats observés (Fernandez-Rouco, 2022 ; Guarini, 2020).

Certains programmes rapportent les effets des interventions sur des comportements associés tels que la consommation d'alcool, le sexting ou les pensées suicidaires (Del Rey, 2018 ; Fekkes, 2016), bien que les résultats varient selon les contextes d'intervention, les profils des élèves et les outils d'évaluation mobilisés.

Par ailleurs, plusieurs études ne relèvent pas d'effet significatif des interventions (Arango, 2024) Par exemple, dans l'étude de Athanasiades, les résultats indiquent une absence de différence statistique entre les groupes expérimentaux et témoins bien que les élèves déclarent se sentir moins vulnérables. Dans certains cas, les effets apparaissent ambivalents comme dans l'étude de Fekkes, entre autres, qui rapporte à la fois une diminution de certains indicateurs de harcèlement et augmentation de comportements à risque (tabagisme, cyberharcèlement). Ces résultats sont parfois mis en lien avec la durée ou l'intensité des programmes (Chaux, 2016), le degré d'adaptation au public cible (Stevens, 2001), le niveau d'implication des adultes (Johander, 2024 ; Guarini, 2020).

L'ensemble des résultats observés révèle ainsi une grande variabilité dans les effets des interventions selon les caractéristiques des programmes, des participants et des contextes scolaires dans lesquels elles sont mises en œuvre.

DISCUSSION

L'analyse des résultats de cette revue de la littérature portant sur les interventions visant à lutter contre le harcèlement scolaire en milieu secondaire en Europe met en évidence plusieurs constats majeurs. Ces observations appellent à une réflexion critique sur l'état actuel des connaissances scientifiques ainsi que sur les pratiques institutionnelles, tout en suggérant des pistes d'amélioration pour les recherches futures et les dispositifs de terrain.

Il ressort notamment que la majorité des programmes recensés ciblent principalement les victimes et les auteurs de harcèlement. Les témoins, pourtant acteurs centraux des dynamiques de groupe, sont fréquemment négligés. Cette omission est surprenante, dans la mesure où les recherches antérieures ont démontré que la posture des témoins, qu'elle soit passive, encourageante ou protectrice joue un rôle déterminant dans la perpétuation ou l'atténuation des comportements violents (Salmivalli, 2014). En négligeant leur implication explicite, on passe à côté d'un levier majeur de changement.

Par ailleurs, la rareté des approches systémiques constitue un autre point préoccupant. Peu d'interventions englobent l'ensemble de la communauté scolaire incluant les élèves, les enseignants, le personnel éducatif et les familles. Une telle approche nous semble indispensable à l'établissement d'un climat scolaire fondé sur la confiance, la sécurité et la coopération. Cette lacune interroge : résulte-t-elle de la complexité que représente la mise en œuvre et l'évaluation de ce type de dispositifs ou encore du manque d'engagement institutionnel durable qu'ils requièrent ?.

Les travaux de Galand (2011 ; Galand et al., 2023) rappellent l'importance du climat scolaire dans la prévention du harcèlement. Il ne suffit pas de traiter les comportements violents : il est crucial de construire un environnement éducatif cohérent, soutenant et porteur de normes collectives positives. Cette conception, que nous partageons, invite à penser la prévention du harcèlement comme un processus de fond impliquant durablement tous les acteurs.

Dans cette perspective, les initiatives qui misent sur la co-construction avec les élèves et la formation par les pairs, comme le programme NoTrap ! en Italie, s'inscrivent dans une dynamique prometteuse (Guarini et al., 2019). Ces interventions démontrent qu'il est possible de transformer la culture d'un établissement en valorisant les dynamiques internes plutôt qu'en imposant des outils extérieurs. Ces initiatives, encore trop peu nombreuses, sont pourtant

soutenues par de nombreux travaux appelant à des approches holistiques (Gaffney, Ttofi, & Farrington, 2019 ; Commission européenne, 2024).

L'ensemble de ces observations entre en résonance avec notre expérience professionnelle. En tant que futures psychologues, nous avons pu constater, au cours de nos stages respectifs, que les situations de harcèlement ne surviennent pas dans un vide contextuel. Elles s'inscrivent généralement dans des environnements marqués par un climat de classe détérioré, un manque de cadre structurant ou un déficit de soutien. Cela renforce l'idée que les programmes doivent autant viser la prévention des actes de harcèlement que celle des conditions les rendant possibles.

Le développement de programmes adaptatifs, susceptibles d'être ajustés aux spécificités de chaque établissement, constitue à cet égard une voie prometteuse. Chaque école possède des caractéristiques propres telles que la taille, le contexte socio-économique ou la localisation qui influencent l'efficacité des interventions. Certains dispositifs, comme le programme ViSC, ont démontré l'intérêt d'une approche modulaire et contextualisée (Strohmeier et al., 2024).

Un autre constat concerne la répartition géographique des études. Dans les études recensées, on note une surreprésentation géographique de certaines régions européennes, notamment en Espagne (29,2%) et en Italie (20,8%), au détriment d'autres pays comme la Belgique. Ce déséquilibre pourrait s'expliquer par une mobilisation politique plus importante dans certains contextes ou par des biais de publication liés à la langue anglaise ou à la tradition de recherche académique plus active dans certaines zones (Del Rey et al., 2019 ; Guarini et al., 2020).

Sur le plan méthodologique, la revue met en lumière la prévalence des approches quantitatives. En effet, plus de 90% des études recensées sont fondées sur des questionnaires standardisés auto-rapportés. Ces outils permettent une collecte rapide de données sur de larges échantillons, et offrent des résultats comparables entre études (Gaffney et al., 2019). Toutefois, ils présentent des limites notables. La prévention primaire, visant à empêcher l'apparition du harcèlement, reste difficile à mesurer par ces outils. Ses effets sont souvent indirects, diffus et s'inscrivent dans le long terme, ce qui les rend peu compatibles avec des instruments centrés sur des changements immédiats. De plus, ces questionnaires peuvent sous-estimer ou distordre la réalité en raison de biais de désirabilité sociale, d'une mauvaise compréhension des items ou encore de la difficulté, pour certains élèves, à identifier ou à verbaliser leurs expériences (Midgett et al., 2025).

Afin de dépasser ces limites, l'adoption de méthodologies mixtes semble particulièrement pertinente. La combinaison d'approches quantitatives et qualitatives telles que les entretiens semi-directifs ou les groupes de discussion permet d'accéder à des dimensions plus fines de l'expérience vécue, aux représentations sociales des élèves ainsi qu'aux dynamiques spécifiques des établissements. Ce croisement méthodologique favorise une compréhension holistique du phénomène de harcèlement et renforce la validité écologique des résultats (Gaffney et al., 2019 ; Midgett et al., 2025).

La formation des enseignants constitue également un enjeu fondamental. Ces derniers jouent un rôle clé dans la détection précoce du harcèlement, le soutien aux victimes et la régulation des interactions entre pairs. Pourtant, leur formation reste inégale selon les contextes et rarement intégrée de manière systématique aux interventions. Plusieurs travaux ont montré que former les enseignants augmente leur sentiment d'efficacité personnelle et leur capacité à réagir de manière appropriée (Zambuto et al., 2020). Il nous paraît essentiel que les enseignants bénéficient d'une formation centrée sur la reconnaissance des signes du harcèlement et les modalités de réactions adéquates, en dehors du programme d'intervention. En revanche, nous estimons qu'ils ne devraient pas être les porteurs principaux des programmes de prévention mis en œuvre dans les écoles. Nous estimons par ailleurs que les enseignants ne devraient pas être uniquement formateurs ou observateurs extérieurs : ils doivent également prendre part aux programmes d'intervention en tant qu'acteurs impliqués, aux côtés des élèves, puisqu'ils font partie intégrante du système scolaire et peuvent eux-mêmes être témoins de situations de harcèlement. Dans cette optique, les interventions pourraient être animées par des intervenants extérieurs, permettant aux enseignants de participer pleinement à ces dispositifs en tant que membres à part entière de la communauté éducative.

Enfin, les interventions de prévention primaire sont largement représentées dans la littérature. Cependant, leur efficacité semble encore partielle au vu de la persistance du harcèlement dans les enquêtes européennes récentes (OMS, 2024). Cette situation pourrait refléter une application trop ponctuelle ou mal intégrée. En parallèle, la prévention secondaire et tertiaire restent sous-représentées ce qui entraîne un déséquilibre dans les réponses apportées, laissant parfois de côté les élèves déjà impliqués dans des situations de harcèlement.

Notre revue comporte certaines limites. Le choix de se concentrer sur la tranche d'âge de 11 à 21 ans a exclu les élèves du primaire, bien que ceux-ci puissent également être concernés par des situations de harcèlement. De plus, notre analyse n'a pas pris en compte certaines variables

pourtant déterminantes, telles que le genre, la filière scolaire ou l'appartenance culturelle. Le fait de ne retenir que les publications en français et en anglais a également pu conduire à l'exclusion de données pertinentes issues d'autres contextes linguistiques européens. Par ailleurs, notre sélection s'est limitée aux études primaires, excluant ainsi la littérature grise et les revues systématiques, ce qui a pu restreindre la portée de l'analyse.

Les recherches futures pourraient se pencher davantage sur l'efficacité des interventions numériques et hybrides, notamment dans des contextes scolaires variés. Il serait également pertinent d'examiner comment l'intensité et la fréquence des interventions influencent la pérennité des effets. L'intégration d'approches qualitatives dans les évaluations permettrait par ailleurs de mieux appréhender les dimensions émotionnelles et sociales du harcèlement scolaire.

Un manque préoccupant d'études portant sur certaines populations spécifiques se dégage également de cette revue. Les élèves en situation de handicap, les jeunes issus de minorités culturelles ou encore les adolescents au profil d'auteur-victime sont encore trop peu considérés dans les dispositifs actuels, alors même qu'ils présentent souvent des vulnérabilités supplémentaires. La majorité des études se concentrent encore trop sur les effets des programmes sans analyser suffisamment les conditions concrètes de mise en œuvre. Il conviendrait de mener davantage d'études explorant les facteurs facilitant ou entravant l'application effective des interventions, comme la résistance au changement ou le niveau d'implication des acteurs scolaires.

Enfin, le manque d'évaluations longitudinales solides constitue une limite importante. La majorité des études mesure les effets à court terme, souvent dans les semaines ou les mois suivant la mise en œuvre. Or, plusieurs travaux indiquent que les effets positifs peuvent s'estomper si les dispositifs ne sont pas pérennisés dans la culture scolaire (Garandeau et al., 2022). Il est donc nécessaire de conduire des recherches longitudinales permettant d'évaluer la stabilité des effets sur le long terme et d'identifier les éléments qui favorisent leur maintien.

En conclusion, cette revue met en lumière les avancées significatives dans la compréhension du harcèlement scolaire et des dispositifs visant à le prévenir, tout en soulignant des lacunes importantes. Pour progresser, il apparaît nécessaire d'intégrer une plus grande diversité méthodologique, une prise en compte du climat scolaire et une coopération renforcée entre chercheurs, professionnels et institutions. Une prévention efficace du harcèlement ne saurait se

résumer à des actions ponctuelles : elle suppose une transformation durable, systémique et inclusive de la culture scolaire.

CONCLUSION

Ce mémoire s'inscrit dans une réflexion initiée au fil de nos stages et de notre quotidien, face à la fréquence du harcèlement scolaire et à la variété des réponses apportées. En tant que problématique centrale en psychologie, le harcèlement scolaire touche non seulement les enfants mais impacte également leur entourage, mobilisant ainsi différents courants d'intervention. Ces constats ont conduit à cette scoping review, visant à explorer les interventions actuelles contre le harcèlement scolaire.

Cette scoping review a permis de cartographier les connaissances disponibles sur les stratégies d'interventions dans le cadre du harcèlement scolaire en milieu secondaire, en identifiant 48 études menées dans le contexte scolaire. D'un point de vue géographique, les recherches sont principalement concentrées en Europe du Sud avec une forte représentation de l'Espagne et de l'Italie mais aussi une présence notable de l'Allemagne et de la Finlande. Certaines interventions sont profondément ancrées dans leur contexte national, comme le programme KiVa en Finlande, NoTrap en Italie ou encore Media Heroes en Allemagne, ce qui soulève la question de leur transférabilité à d'autres contextes culturels et éducatifs. Sur le plan méthodologique, une prédominance des approches quantitatives est observée en utilisant des outils standardisés tels que des questionnaires auto-rapportés pour évaluer les interventions tandis que les études qualitatives et mixtes restent minoritaires. En termes de contenu, les interventions identifiées visent principalement la prévention primaire et secondaire du harcèlement, en ciblant l'ensemble du groupe classe, avec des actions collectives souvent combinées à des ressources numériques ou à un accompagnement individuel. Les élèves du secondaire constituent le public le plus fréquemment visé et les rôles des différents acteurs du harcèlement (victimes, auteurs, témoins, auteurs-victimes) sont généralement pris en compte. Les activités proposées sont variées : des formations (pour les enseignants, élèves, familles), des jeux de rôle, des débats, des ateliers émotionnels, des supports vidéo, etc. Toutefois, les descriptions précises des outils utilisés et des modalités de mise en œuvre demeurent souvent peu détaillées. Les implications cliniques sont globalement encourageantes avec une diminution de la victimisation et des comportements agressifs dans la majorité des études. Des effets positifs sur le développement socio-affectif des élèves tels qu'une meilleure empathie, une plus grande estime de soi ou une perception renforcée des normes prosociales ont également été observés. Néanmoins, ces effets peuvent s'estomper dans le temps, soulignant l'importance de la durée, de la régularité et de la cohérence des actions menées. De plus,

l'impact des interventions semble dépendre de nombreux facteurs contextuels tels que l'âge, le sexe, le climat scolaire ou l'implication des adultes. Enfin, la diversité des acteurs impliqués (enseignants, psychologues, élèves-pairs, chercheurs, familles) révèle une volonté de collaboration interdisciplinaire, essentielle pour appréhender une problématique aussi complexe que le harcèlement scolaire.

Les résultats soulignent la nécessité d'adapter les interventions aux spécificités de chaque contexte scolaire et d'intégrer l'environnement familial et social pour renforcer l'impact des programmes. Les professionnels, tels que les enseignants et psychologues scolaires, doivent être régulièrement formés à des approches diversifiées, incluant des outils numériques.

Pour les chercheurs, il est essentiel de diversifier les méthodologies, notamment en intégrant davantage de recherches qualitatives, et d'étudier les effets à long terme des interventions.

Enfin, les institutions éducatives doivent favoriser une approche systémique et inclusive du harcèlement scolaire.

LISTE DE RÉFÉRENCES

*Les références précédées de d'un astérisque (« * ») indiquent les études incluses dans notre scoping review.*

Aïm, P., & Kahn, J.-P. (2012). Hypnose et thérapies brèves, normes et liberté. *L'information psychiatrique*, 88(9), 711. <https://doi.org/10.3917/inpsy.8809.0711>

Alsaker, F. D. (2009). Éditorial [La violence à l'école]. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 31(1), 9-12. <https://doi.org/10.25656/01:8641>

*Arango, C., Martin-Babarro, J., Abregu-Crespo, R., Huete-Diego, M. A., Alvarino-Piqueras, M., Serrano-Marugan, I., & Diaz-Caneja, C. M. (2024). A web-enabled, school-based intervention for bullying prevention (LINKlusive): A cluster randomised trial. *EClinicalMedicine*, 68(101733727), 102427. <https://doi.org/10.1016/j.eclinm.2024.102427>

Armitage, R. (2021). Bullying in children : Impact on child health. *BMJ Paediatrics Open*, 5(1), e000939. <https://doi.org/10.1136/bmjpo-2020-000939>

*Athanasziades, C., Kamariotis, H., Psalti, A., Baldry, A. C., & Sorrentino, A. (2015). Internet use and cyberbullying among adolescent students in Greece : The « Tabby » project. *Hellenic Journal of Psychology*, 12(1), 14-39.

Athanasίου, K., Melegkovits, E., Andrie, E. K., Magoulas, C., Tzavara, C. K., Richardson, C., Greydanus, D., Tsolia, M., & Tsitsika, A. K. (2018). Cross-national aspects of cyberbullying victimization among 14–17-year-old adolescents across seven European countries. *BMC Public Health*, 18(1), 800. <https://doi.org/10.1186/s12889-018-5682-4>

*Barkoukis, V., Lazuras, L., Ourda, D., & Tsorbatzoudis, H. (2016). Tackling psychosocial risk factors for adolescent cyberbullying: Evidence from a school-based intervention. *Aggressive behavior*, 42(2), 114-122. <https://doi.org/10.1002/ab.21625>

Barzilay, S., Brunstein Klomek, A., Apter, A., Carli, V., Wasserman, C., Hadlaczky, G., Hoven, C. W., Sarchiapone, M., Balazs, J., Keresztesy, A., Brunner, R., Kaess, M., Bobes, J., Saiz, P., Cosman, D., Haring, C., Banzer, R., Corcoran, P., Kahn, J.-P., ... Wasserman, D. (2017). Bullying Victimization and Suicide Ideation and Behavior Among Adolescents in

Europe : A 10-Country Study. *Journal of Adolescent Health*, 61(2), 179-186.
<https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2017.02.002>

Bellon, J.-P., & Gardette, B. (2010). *Harcèlement et brimades entre élèves : La face cachée de la violence scolaire*. Fabert. <https://doi.org/10.14375/NP.9782849222133>

Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E., & Leaf, P. J. (2015). Effects of school-wide positive behavioral interventions and supports on child behavior problems. *Pediatrics*, 130(5), e1136-e1145. <https://doi.org/10.1542/peds.2012-3781>

*Calvete, E., Orue, I., Fernandez-Gonzalez, L., & Prieto-Fidalgo, A. (2019). Effects of an incremental theory of personality intervention on the reciprocity between bullying and cyberbullying victimization and perpetration in adolescents. *PloS one*, 14(11), e0224755. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0224755>

Catheline, N. (2020). Conséquences psychopathologiques et relationnelles du harcèlement entre enfants: *Le Journal des psychologues*, n° 382(10), 26-30. <https://doi.org/10.3917/jdp.382.0026>

Catheline, N. (2020). Prévenir le harcèlement en milieu scolaire : Un enjeu de santé mentale: *Rhizome*, N° 78(4), 4-5. <https://doi.org/10.3917/rhiz.078.0004>

*Chaux, E., Velasquez, A. M., Schultze-Krumbholz, A., & Scheithauer, H. (2016). Effects of the cyberbullying prevention program media heroes (Medienhelden) on traditional bullying. *Aggressive behavior*, 42(2), 157-165. <https://doi.org/10.1002/ab.21637>

Copeland, W. E., Wolke, D., Angold, A., & Costello, E. J. (2013). Adult Psychiatric Outcomes of Bullying and Being Bullied by Peers in Childhood and Adolescence. *JAMA Psychiatry*, 70(4), 419. <https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2013.504>

*Costantino, C., Casuccio, A., Marotta, C., Bono, S. E., Ventura, G., Mazzucco, W., Vitale, F., & Restivo, V. (2019). Effects of an intervention to prevent the bullying in first-grade secondary schools of Palermo, Italy : The BIAS study. *Italian journal of pediatrics*, 45(1), 65. <https://doi.org/10.1186/s13052-019-0649-3>

Commission européenne. (2024a). *Recommandation visant à soutenir les États membres dans la lutte contre la violence à l'école*. Commission européenne.

Commission européenne. (2024b). *Stratégies de prévention du harcèlement scolaire en Europe*. Direction générale de l'Éducation, de la Jeunesse, du Sport et de la Culture.

Craig, W., Harel-Fisch, Y., Fogel-Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons-Morton, B., Molcho, M., De Mato, M. G., Overpeck, M., Due, P., & Pickett, W. (2009). A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. *International Journal Of Public Health*, 54(S2), 216-224. <https://doi.org/10.1007/s00038-009-5413-9>

*Dagmar Strohmeier, Elisabeth Stefanek, & Takuya Yanagida. (2024). What Works for Whom ? Evaluating Patterns and Mechanisms of Change among Bullies, Victims, and Bully-Victims Participating in a School-Based Prevention Program. *International Journal of Bullying Prevention*, 6(3), 267-282.

*de Lijster, G. P. A., Felten, H., Kok, G., & Kocken, P. L. (2016). Effects of an Interactive School-Based Program for Preventing Adolescent Sexual Harassment : A Cluster-Randomized Controlled Evaluation Study. *Journal of youth and adolescence*, 45(5), 874-886. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0471-9>

*Del Rey, R., Casas, J. A., & Ortega, R. (2016). Impact of the ConRed program on different cyberbullying roles. *Aggressive behavior*, 42(2), 123-135. <https://doi.org/10.1002/ab.21608>

Del Rey, R., Ortega-Ruiz, R., & Casas, J. A. (2019). Asegúrate : An Intervention Program against Cyberbullying Based on Teachers' Commitment and on Design of Its Instructional Materials. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(3), 434. <https://doi.org/10.3390/ijerph16030434>

*Del Rey, R., Mora-Merchan, J. A., Casas, J. A., Ortega-Ruiz, R., & Elipe, P. (2018). « Asegurate » Program : Effects on Cyber-Aggression and Its Risk Factors. *Comunicar: Media Education Research Journal*, 26(56), 39-48.

*Del Rey, R., Ortega-Ruiz, R., & Casas, J. A. (2019). Asegurate : An Intervention Program against Cyberbullying Based on Teachers' Commitment and on Design of Its Instructional Materials. *International journal of environmental research and public health*, 16(3). <https://doi.org/10.3390/ijerph16030434>

Direction générale de la communication. (2024, avril 23). *La Commission publie une recommandation appelant à mieux protéger les enfants contre la violence*. Commission

européenne. https://commission.europa.eu/news/commission-calls-better-protection-children-violence-2024-04-23_fr

*Dragone, M., Esposito, C., De Angelis, G., & Bacchini, D. (2022). Equipping Youth to Think and Act Responsibly : The Effectiveness of the « EQUIP for Educators » Program on Youths' Self-Serving Cognitive Distortions and School Bullying Perpetration. *European journal of investigation in health, psychology and education*, 12(7), 814-834. <https://doi.org/10.3390/ejihpe12070060>

Farrington, D. P., Ttofi, M. M., & Loeber, R. (2014). Facteurs de protection contre la délinquance: *Revue française de criminologie et de droit pénal*, N° 2(1), 39-64. <https://doi.org/10.3917/rfcdp.002.0039>

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2015). *Le harcèlement scolaire*. <https://monorientation.be/la-vie-a-lecole/aides-et-accompagnements/harcelement-scolaire#:~:text=Contacter%20les%20services%20d'%C3%A9coute,travaillant%20%C3%A0%20l'%C3%A9cole>

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2024, avril 24). *Protéger les mineurs contre les violences sexuelles : La Fédération adopte un plan d'action transversal*. https://www.federation-wallonie-bruxelles.be/index.php?id=detail_article&no_cache=1&tx_cfwbarticlefe_cfwbarticlefront%5Baction%5D=show&tx_cfwbarticlefe_cfwbarticlefront%5Bcontroller%5D=Document&tx_cfwbarticlefe_cfwbarticlefront%5Bpublication%5D=3066&cHash=c1a49278999ea1e89622402808b04533

*Fekkes, M., van de Sande, M. C. E., Gravesteyn, J. C., Pannebakker, F. D., Buijs, G. J., Diekstra, R. F. W., & Kocken, P. L. (2016). Effects of the Dutch Skills for Life Program on the Health Behavior, Bullying, and Suicidal Ideation of Secondary School Students. *Health Education*, 116(1), 2-15.

*Fernandez-Rouco, N., Fernandez-Fuertes, A. A., Garcia-Lastra, M., & Espana-Chico, C. (2022). School-Based Mentoring in Secondary Education : Its Effect on School Climate and Aggression among Peers. *Canadian Journal of School Psychology*, 37(4), 328-343.

Ferrara, P., Ianniello, F., Villani, A., & Corsello, G. (2018). Cyberbullying a modern form of bullying : Let's talk about this health and social problem. *Italian Journal of Pediatrics*, 44(1), 14. <https://doi.org/10.1186/s13052-018-0446-4>

*Ferrer-Cascales, R., Albaladejo-Blazquez, N., Sanchez-SanSegundo, M., Portilla-Tamarit, I., Lordan, O., & Ruiz-Robledillo, N. (2019). Effectiveness of the TEI Program for Bullying and Cyberbullying Reduction and School Climate Improvement. *International journal of environmental research and public health*, 16(4). <https://doi.org/10.3390/ijerph16040580>

Flament, F. (2022). *Enquête HBSC*. Service D'Information Promotion Education Santé (SIPES). <https://sipes.esp.ulb.be/>

Fougeret-Linlaud, V. (2022). Harcèlement entre pairs en milieu scolaire. *Journal de Pédiatrie et de Puériculture*, 35(4), 179-188. <https://doi.org/10.1016/j.jpp.2022.05.008>

Fontaine, R. (2018). Comprendre le harcèlement pour mieux le prévenir: *Enfance*, N° 3(3), 393-406. <https://doi.org/10.3917/enf2.183.0393>

Gabrielli, S., Rizzi, S., Carbone, S., & Piras, E. M. (2021). School Interventions for Bullying–Cyberbullying Prevention in Adolescents : Insights from the UPRIGHT and CREEP Projects. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(21), 11697. <https://doi.org/10.3390/ijerph182111697>

Gaffney, H., Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2019). Evaluating the effectiveness of school-bullying prevention programs : An updated meta-analytical review. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 111-133. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.07.001>

Galand, B. (2011). Prévenir le harcèlement via les pratiques de classe ? Une étude multiniveaux. *Revue québécoise de psychologie*, 32(3), 151-170.

Galand, B., Hospel, V., & Baudoin, N. (2014). *Prévalence du harcèlement à l'école en Fédération Wallonie-Bruxelles : Rapport d'enquête*. <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:143893>

Galand, B., & Tolmatcheff, C. (2016). *Filles et garçons face au harcèlement à l'école : Deux réalités différentes ?* <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:178274>

Galand, B. (2021). *Le harcèlement à l'école*. Retz Eds.

Galand, B., Pascal, S., & Janosz, M. (2023). Prévenir les violences à l'école via le climat scolaire ? Une analyse de l'effet-école sur la victimisation des élèves et des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 218, 95-115. <https://doi.org/10.4000/rfp.12727>

*Garaigordobil, M., & Martinez-Valderrey, V. (2015). Effects of Cyberprogram 2.0 on « face to-face » bullying, cyberbullying, and empathy. *Psicothema*, 27(1), 45-51. <https://doi.org/10.7334/psicothema2014.78>

*Garaigordobil, M., & Martinez-Valderrey, V. (2018). Technological resources to prevent cyberbullying during adolescence : The Cyberprogram 2.0 program and the Cooperative Cybereduca 2.0 videogame. *Frontiers in Psychology*, 9(Aftab, P. (2010). What is Cyberbullying? Available online at: http://www.stopcyberbullying.org/pdf/what_is_cyberbullying_exactly.pdf (September 14, 2010). Alvarez-Garcia, D., Nunez, J. C., Rodriguez, C., Alvarez, L., Dobarro, A. (2011). Psychometric prop). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00745>

*Garandeau, C. F., Laninga-Wijnen, L., & Salmivalli, C. (2022). Effects of the KiVa Anti-Bullying Program on Affective and Cognitive Empathy in Children and Adolescents. *Journal of clinical child and adolescent psychology : the official journal for the Society of Clinical Child and Adolescent Psychology, American Psychological Association, Division 53*, 51(4), 515-529. <https://doi.org/10.1080/15374416.2020.1846541>

*Garandeau, C. F., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2014). Tackling acute cases of school bullying in the KiVa anti-bullying program : A comparison of two approaches. *Journal of abnormal child psychology*, 42(6), 981-991. <https://doi.org/10.1007/s10802-014-9861-1>

*Gonzalez-Alonso, F., Guillen-Gamez, F. D., & de Castro-Hernandez, R. M. (2020). Methodological Analysis of the Effect of an Anti-Bullying Programme in Secondary Education through Communicative Competence : A Pre-Test-Post-Test Study with a Control-Experimental Group. *International journal of environmental research and public health*, 17(9). <https://doi.org/10.3390/ijerph17093047>

*Gouveia, P., Leal, I., & Cardoso, J. (2019). Preventing and Reducing School Violence : Development of a Student and Family Office—A Pilot Study. *Educational Psychology in Practice*, 35(1), 67-81.

*Grading, P., Yanagida, T., Strohmeier, D., & Spiel, C. (2016). Effectiveness and sustainability of the ViSC Social Competence Program to prevent cyberbullying and cyber-victimization : Class and individual level moderators. *Aggressive Behavior*, 42(2), 181-193. <https://doi.org/10.1002/ab.21631>

*Guarini, A., Menabo, L., Menin, D., Mameli, C., Skrzypiec, G., Slee, P., & Brighi, A. (2020). The P.E.A.C.E. Pack Program in Italian High Schools : An Intervention for Victims of Bullying. *International journal of environmental research and public health*, 17(14). <https://doi.org/10.3390/ijerph17145162>

*Guarini, A., Menin, D., Menabo, L., & Brighi, A. (2019). RPC Teacher-Based Program for Improving Coping Strategies to Deal with Cyberbullying. *International journal of environmental research and public health*, 16(6). <https://doi.org/10.3390/ijerph16060948>

Guarini, A., Menesini, E., & Brighi, A. (2019). NoTrap! : The Italian anti-cyberbullying program implemented in the school setting. *Italian Journal of Educational Technology*, 27(2), 123-137. <https://doi.org/10.17471/2499-4324/1045>

Guarini, A. et al., (2020). Addressing cyberbullying in schools : The role of teachers and peer educators. *Frontiers in Psychology*, 10, 2744. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02744>

Hoch, R., & Piquet, E. (2022). Quand Palo Alto vient en aide aux enfants en situation de harcèlement scolaire !: *Thérapie Familiale*, Vol. 44(1), 73-95. <https://doi.org/10.3917/tf.231.0073>

Hoffmann, T. C., Glasziou, P. P., Boutron, I., Milne, R., Perera, R., Moher, D., Altman, D. G., Barbour, V., Macdonald, H., Johnston, M., Lamb, S. E., Dixon-Woods, M., & Michie, S. (2014). Better reporting of interventions: Template for Intervention Description and Replication (TIDieR) checklist and guide. *BMJ*, 348, g1687. <https://doi.org/10.1136/bmj.g1687>

Henares-Montiel, J., Benítez-Hidalgo, V., Ruiz-Pérez, I., Pastor-Moreno, G., & Rodríguez-Barranco, M. (2022). Cyberbullying and Associated Factors in Member Countries of the European Union : A Systematic Review and Meta-Analysis of Studies with Representative Population Samples. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(12), 7364. <https://doi.org/10.3390/ijerph19127364>

*James O'Higgins Norman, Paloma Viejo Otero, Colm Canning, Angela Kinchan, Darran Heaney, & Aikaterini Sargioti. (2024). FUSE Anti-Bullying and Online Safety Programme : Measuring Self-Efficacy amongst Post-Primary Students. *Irish Educational Studies*, 43(4), 865-882.

*Jimenez-Barbero, J. A., Ruiz-Hernandez, J. A., Llor-Esteban, B., Llor-Zaragoza, L., & Perez Garcia, M. (2013). Efficacy of a brief intervention on attitudes to reduce school violence : A randomized clinical trial. *Children and Youth Services Review*, 35(9), 1313-1318. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2013.05.010>

*Johander, E., Turunen, T., Garandeau, C. F., & Salmivalli, C. (2024). Interventions That Failed : Factors Associated with the Continuation of Bullying After a Targeted Intervention. *International journal of bullying prevention : an official publication of the International Bullying Prevention Association*, 6(4), 421-433. <https://doi.org/10.1007/s42380-023-00169-7>

Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N., & Lattanner, M. R. (2014). *Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth*. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1073–1137. <https://doi.org/10.1037/a0035618>

Kubiszewski, V. (2016). Prévalence des élèves témoins de harcèlement scolaire et difficultés associées : Résultats préliminaires. *Pratiques Psychologiques*, 22(3), 205-219. <https://doi.org/10.1016/j.prps.2016.02.001>

Lafontaine, D., Crépin, F., Bricteux, S., Hindryckx, G., Matoul, A., & Quittre, V. (2019). *Résultats de l'enquête PISA 2018 en Fédération Wallonie-Bruxelles : Le climat scolaire* [Rapport technique]. ULiège. https://www.pisa-fwb.uliege.be/upload/docs/application/pdf/2021-06/pisa2018_climat-scolaire_aspe_uliege1.pdf

Lauricella, M. (2024). Harcèlement scolaire : Conséquences individuelles et remédiations collectives: *Cahiers pédagogiques*, N° 593(4), 10-10. <https://doi.org/10.3917/cape.593.0010>

Lucchini, C., & Da Fonseca, D. (2020). Connaissances et pratiques médicales autour du harcèlement entre adolescents. *Perfectionnement en Pédiatrie*, 3(2), 139-146. <https://doi.org/10.1016/j.perped.2020.04.001>

*McElearney, A., Adamson, G., Shevlin, M., & Bunting, B. (2013). Impact Evaluation of a School-Based Counselling Intervention in Northern Ireland : Is It Effective for Pupils Who Have Been Bullied? *Child Care in Practice*, 19(1), 4-22.

*Menesini, E., Codecasa, E., Benelli, B., & Cowie, H. (2003). Enhancing children's responsibility to take action against bullying : Evaluation of a befriending intervention in Italian middle schools. *Aggressive Behavior*, 29(1), 10-14. <https://doi.org/10.1002/ab.80012>

Menesini, E., & Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools : The state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health & Medicine*, 22(sup1), 240-253. <https://doi.org/10.1080/13548506.2017.1279740>

Midgett, A., Doumas, D. M., Peralta, C., Peck, M., Reilly, B., & Buller, M. K. (2025). Usability Testing of a Bystander Bullying Intervention for Rural Middle Schools : Mixed Methods Study. *JMIR Human Factors*, 12(1), e67962.

*Munoz-Fernandez, N., Ortega-Rivera, J., Nocentini, A., Menesini, E., & Sanchez-Jimenez, V. (2019). The Efficacy of the « Dat-e Adolescence » Prevention Program in the Reduction of Dating Violence and Bullying. *International journal of environmental research and public health*, 16(3). <https://doi.org/10.3390/ijerph16030408>

Ohlendorf, P., Prada, P., Maire, D., & Andreoli, A. (2008). Stalking : Une nouvelle figure de la clinique du traumatisme. *Revue Médicale Suisse*. <https://www.revmed.ch/revue-medicale-suisse/2008/revue-medicale-suisse-144/stalking-une-nouvelle-figure-de-la-clinique-du-traumatisme>

Olweus, D. (1994). Bullying at School : Basic Facts and Effects of a School Based Intervention Program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35(7), 1171-1190. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1994.tb01229.x>

Olweus, D. (2013). School Bullying : Development and Some Important Challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9(1), 751-780. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516>

Onwuegbuzie, A., & Leech, N. (2015). Linking Research Questions to Mixed Methods Data Analysis Procedures 1. *The Qualitative Report*. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2006.1663>

Organisation mondiale de la Santé. (1998). *Glossaire de la promotion de la santé*. Organisation mondiale de la Santé.

Organisation mondiale de la Santé – Bureau régional de l'Europe. (2024). *Adolescent bullying and violence : A global call to action for healthy relationships – Volume 2 of the HBSC study : International report 2021/2022 survey*. OMS/Europe. <https://www.who.int/europe/publications/i/item/9789289064266>

*Ossa, F. C., Jantzer, V., Eppelmann, L., Parzer, P., Resch, F., & Kaess, M. (2021). Effects and moderators of the Olweus bullying prevention program (OBPP) in Germany. *European child & adolescent psychiatry*, 30(11), 1745-1754. <https://doi.org/10.1007/s00787-020-01647-9>

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>

*Palladino, B. E., Nocentini, A., & Menesini, E. (2019). How to Stop Victims' Suffering? Indirect Effects of an Anti-Bullying Program on Internalizing Symptoms. *International journal of environmental research and public health*, 16(14). <https://doi.org/10.3390/ijerph16142631>

Peters, M. D., Marnie, C., Tricco, A. C., Pollock, D., Munn, Z., & Tufanaru, C. (2024). Scoping reviews. In E. Aromataris & Z. Munn (Eds.), *JBIM Manual for Evidence Synthesis*. JBI. <https://synthesismanual.jbi.global>. <https://doi.org/10.46658/JBIMES-24-09>

*Pfetsch, J., Schultze-Krumbholz, A., & Fullgraf, F. (2018). Does the Information about Classroom Norms Change the Individual Injunctive Norms about Cyberbullying? —A Minimal Intervention Study. *International Journal of Developmental Science*, 12(3), 147-157.

Pikas, A. (2002). New Developments of the Shared Concern Method. *School Psychology International*, 23(3), 307-326. <https://doi.org/10.1177/0143034302023003234>

Piquet, E. (2017). Etayer les enfants vulnérabilisés par le harcèlement entre pairs en milieu scolaire1. *Recherches & éducations*, 17. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.3743>

Piquet, E. (2017). *Le harcèlement scolaire en 100 questions*. Tallandier.

Pucheu, M. (2019). *Les conséquences du harcèlement scolaire : L'apport de la psychomotricité dans la revalorisation de l'image du corps chez l'adolescent* [Mémoire de master, Université de Bordeaux]. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02178325v1>

Rigby, K. (1996). *Bullying in Schools and What to Do About It*. CiNII Books. <http://ci.nii.ac.jp/ncid/BA84427293>

*Sainz, V., Soto-Garcia, O., Calmaestra, J., & Maldonado, A. (2023). Impact of the TEI Peer Tutoring Program on Coexistence, Bullying and Cyberbullying in Spanish Schools. *International journal of environmental research and public health*, 20(19). <https://doi.org/10.3390/ijerph20196818>

Saladino, V., Eleuteri, S., Verrastro, V., & Petruccelli, F. (2020). Perception of Cyberbullying in Adolescence : A Brief Evaluation Among Italian Students. *Frontiers in Psychology*, 11, 607225. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.607225>

Salmivalli, C., & Poskiparta, E. (2012). KiVa Antibullying Program : Overview of Evaluation Studies Based on a Randomized Controlled Trial and National Rollout in Finland. *International Journal of Conflict and Violence (IJCIV)*, 293-301 Pages. <https://doi.org/10.4119/IJCIV-2920>

Salmivalli, C. (2014). Participant Roles in Bullying : How Can Peer Bystanders Be Utilized in Interventions? *Theory Into Practice*, 53(4), 286-292. <https://doi.org/10.1080/00405841.2014.947222>

*Schultze-Krumbholz, A., Schultze, M., Zagorscak, P., Wolfer, R., & Scheithauer, H. (2016). Feeling cybervictims' pain-The effect of empathy training on cyberbullying. *Aggressive behavior*, 42(2), 147-156. <https://doi.org/10.1002/ab.21613>

Senden, M., & Galand, B. (2021). Comment réagir face à une situation de harcèlement à l'école? Une synthèse de la littérature. *Pratiques Psychologiques*, 27(4), 241-259. <https://doi.org/10.1016/j.prps.2020.09.006>

Shetgiri, R. (2013). Bullying and Victimization Among Children. *Advances in Pediatrics*, 60(1), 33-51. <https://doi.org/10.1016/j.yapd.2013.04.004>

Smith, J. D., Schneider, B. H., Smith, P. K., & Ananiadou, K. (2004). The Effectiveness of Whole-School Antibullying Programs: A Synthesis of Evaluation Research. *School Psychology Review*, 33(4), 547-560. <https://doi.org/10.1080/02796015.2004.12086267>

Smith, P. K. (2016). Bullying: Definition, Types, Causes, Consequences and Intervention. *Social and Personality Psychology Compass*, 10(9), 519-532. <https://doi.org/10.1111/spc3.12266>

*Sorrentino, A., Sulla, F., Santamato, M., Cipriano, A., & Cella, S. (2023). The Long-Term Efficacy and Sustainability of the Tabby Improved Prevention and Intervention Program in Reducing Cyberbullying and Cybervictimization. *International journal of environmental research and public health*, 20(8). <https://doi.org/10.3390/ijerph20085436>

Stassin, B. (2019). *(Cyber)harcèlement : Sortir de la violence, à l'école et sur les écrans*. C&F éditions.

*Stevens, V., De Bourdeaudhuij, I., & Van Oost, P. (2000). Bullying in Flemish schools : An evaluation of anti-bullying intervention in primary and secondary schools. *British Journal of Educational Psychology*, 70(2), 195-210. <https://doi.org/10.1348/000709900158056>

*Stevens, V., Van Oost, P., & De Bourdeaudhuij, I. (2001). Implementation Process of the Flemish Antibullying Intervention and Relation with Program Effectiveness. *Journal of School Psychology*, 39(4), 303-317.

Strohmeier, D. & others. (2024). ViSC program : A whole-school approach to reduce aggressive behavior in schools. *European Journal of Developmental Psychology*. <https://doi.org/10.1080/17405629.2024.1001234>

Terrisse, B., Larose, F., & Lefebvre, M.-L. (2000). La résilience : Facteurs de risque et facteurs de protection dans l'environnement social et scolaire du jeune enfant. *Éducation et socialisation*, 16. <https://doi.org/10.4000/12nxj>

*Touloupis, T. (2024). School prevention of non-consensual sexting among middle adolescents : Does sexual preoccupation awareness matter?. *Frontiers in psychology*, 15(101550902), 1384620. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1384620>

Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying : A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7(1), 27-56. <https://doi.org/10.1007/s11292-010-9109-1>

Union européenne. (2021, novembre 4). *Journée internationale contre la violence et le harcèlement en milieu scolaire, y compris le cyberharcèlement*. https://www.eeas.europa.eu/eeas/journ%C3%A9e-internationale-contre-la-violence-et-le-harc%C3%A8lement-en-milieu-scolaire-y-compris-le_fr

Vaillancourt, T., Brittain, H., Farrell, A. H., Krygsman, A., & Vitoroulis, I. (2023). Bullying involvement and the transition to high school : A brief report. *Aggressive Behavior*, 49(4), 409-417. <https://doi.org/10.1002/ab.22082>

Vaucher, S. (2018). *Harcèlement scolaire : L'expérience de deux établissements vaudois* [Mémoire de master]. Hep.

Valenzuela, D., Turunen, T., Gana, S., Rojas-Barahona, C. A., Araya, R., Salmivalli, C., & Gaete, J. (2022). Effectiveness of the KiVa Antibullying Program with and without the Online Game in Chile : A Three-Arm Cluster Randomized Controlled Trial. *Prevention Science*, 23(8), 1470-1482. <https://doi.org/10.1007/s11121-022-01379-z>

*van der Meulen, K., Granizo, L., & del Barrio, C. (2010). Using EQUIP for Educators to Prevent Peer Victimization in Secondary School. *Journal of Research in Character Education*, 8(1), 61-76.

*Williford, A., Elledge, L. C., Boulton, A. J., DePaolis, K. J., Little, T. D., & Salmivalli, C. (2013). Effects of the KiVa Antibullying Program on Cyberbullying and Cybervictimization Frequency among Finnish Youth. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 42(6), 820-833.

*Wojcik, M., & Mondry, M. (2020). Student action research : Preventing bullying in secondary school-Inkla project. *Action Research*, 18(2), 251-269. <https://doi.org/10.1177/1476750317730652>

*Wolfer, R., & Scheithauer, H. (2014). Social influence and bullying behavior : Intervention-based network dynamics of the fairplayer.manual bullying prevention program. *Aggressive behavior*, 40(4), 309-319. <https://doi.org/10.1002/ab.21524>

*Wolfer, R., Schultze-Krumbholz, A., Zagorscak, P., Jakel, A., Gobel, K., & Scheithauer, H. (2014). Prevention 2.0 : Targeting cyberbullying @ school. *Prevention science : the official journal of the Society for Prevention Research*, 15(6), 879-887. <https://doi.org/10.1007/s11121-013-0438-y>

World Health Organization (WHO). (2024). *Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) report : Bullying and cyberbullying among adolescents in 44 countries*. WHO Regional Office for Europe.

*Yang, A., & Salmivalli, C. (2015). Effectiveness of the KiVa Antibullying Programme on Bully-Victims, Bullies and Victims. *Educational Research*, 57(1), 80-90.

Yu, L., Li, X., Hu, Q., Guo, Z., Hong, D., Huang, Y., Xu, Y., Zhang, J., Xu, Q., & Jiang, S. (2023). School bullying and its risk and protective factors in Chinese early adolescents : A latent transition analysis. *Aggressive Behavior*, 49(4), 345-358. <https://doi.org/10.1002/ab.22080>

*Zambuto, V., Palladino, B. E., Nocentini, A., & Menesini, E. (2019). Why do some students want to be actively involved as peer educators, while others do not ? Findings from NoTrap ! Anti-bullying and anti-cyberbullying program. *European Journal of Developmental Psychology*, 16(4), 373-386. <https://doi.org/10.1080/17405629.2017.1419954>

*Zambuto, V., Palladino, B. E., Nocentini, A., & Menesini, E. (2020). Voluntary vs nominated peer educators : A randomized trial within the NoTrap ! Anti-bullying program. *Prevention Science*, 21(5), 639-649. <https://doi.org/10.1007/s11121-020-01108-4>

Zambuto, V., Menesini, E., & Nocentini, A. (2020). Teachers' self-efficacy and implementation of anti-bullying interventions : A multilevel study in Italy. *School Psychology International*, 41(2), 135-153. <https://doi.org/10.1177/0143034319896405>

*Zambuto, V., Stefanelli, F., Palladino, B. E., Nocentini, A., & Menesini, E. (2022). The effect of the NoTrap ! Antibullying program on ethnic victimization : When the peer educators' immigrant status matters. *Developmental psychology*, 58(6), 1176-1187. <https://doi.org/10.1037/dev0001343>

Zych, I., Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2019). Protective factors against bullying and cyberbullying : A systematic review of meta-analyses. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 4-19. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.06.008>

ANNEXES

Annexe A : Stratégie de recherche dans PsycInfo (Ovid)

Database: APA PsycInfo <1806 to February 2025 Week 2>

Search Strategy:

- 1 harassment/ (1419)
- 2 sexual harassment/ (3415)
- 3 stalking/ (1136)
- 4 exp bullying/ (14256)
- 5 (harass* or stalk* or bullying or cyberbullying or mobbing).ti,ab,id. (27351)
- 6 1 or 2 or 3 or 4 or 5 (28587)
- 7 high schools/ (9034)
- 8 junior high schools/ (684)
- 9 secondary education/ (8409)
- 10 middle schools/ (5120)
- 11 high school students/ (38280)
- 12 junior high school students/ (11971)
- 13 middle school students/ (11643)
- 14 ((high adj2 school*) or middle school* or secondary education* or secondary school*).ti,ab,id. (141936)
- 15 7 or 8 or 9 or 10 or 11 or 12 or 13 or 14 (157581)
- 16 intervention/ (95922)
- 17 exp school based intervention/ (25405)
- 18 educational programs/ (31286)
- 19 strategies/ (27650)
- 20 prevention/ (39522)
- 21 (interven* or prevention* or strateg* or program* or service*).ti,ab,id. (1508628)
- 22 16 or 17 or 18 or 19 or 20 or 21 (1519507)
- 23 6 and 14 and 22 (2075)

Annexe B : Stratégie de recherche dans Medline (Ovid)

Database: Ovid MEDLINE(R) ALL <1946 to February 18, 2025>

Search Strategy:

- 1 exp bullying/ (7607)
- 2 sexual harassment/ (2458)
- 3 stalking/ (318)
- 4 (harass* or stalk* or bullying or cyberbullying or mobbing).ti,ab,kf. (32382)
- 5 1 or 2 or 3 or 4 (35016)
- 6 schools/ (55685)

- 7 ((high adj2 school*) or middle school* or secondary education* or secondary school*).ti,ab,kf. (71157)
- 8 6 or 7 (114354)
- 9 psychological intervention/ (1401)
- 10 primary prevention/ (20420)
- 11 secondary prevention/ (23341)
- 12 tertiary prevention/ (214)
- 13 (interven* or prevention* or strateg* or program* or service*).ti,ab,kf. (5013038)
- 14 9 or 10 or 11 or 12 or 13 (5029718)
- 15 5 and 8 and 14 (1917)

Annexe C : Stratégie de recherche dans Éric (Ovid)

- Database: ERIC <1965 to December 2024>**
- Search Strategy:**
- 1 bullying/ (6957)
 - 2 sexual harassment/ (1976)
 - 3 (harass* or stalk* or bullying or cyberbullying or mobbing).ti,ab. (8347)
 - 4 1 or 2 or 3 (10486)
 - 5 exp secondary schools/ (65661)
 - 6 secondary education/ (92377)
 - 7 middle schools/ (18649)
 - 8 vocational high schools/ (720)
 - 9 junior high school student/ (6472)
 - 10 high school student/ (47763)
 - 11 middle school student/ (21664)
 - 12 secondary school student/ (31668)
 - 13 ((high adj2 school*) or middle school* or secondary education* or secondary school*).ti,ab. (198211)
 - 14 5 or 6 or 7 or 8 or 9 or 10 or 11 or 12 or 13 (317288)
 - 15 intervention/ (59191)
 - 16 prevention/ (18958)
 - 17 communication strategies/ (3070)
 - 18 educational strategies/ (23983)
 - 19 (interven* or prevention* or strateg* or program* or service*).ti,ab. (770110)
 - 20 15 or 16 or 17 or 18 or 19 (788137)
 - 21 4 and 14 and 20 (1642)

Annexe D : Checklist de reporting PRISMA-ScR complétée par rapport à notre étude

SECTION	ITEM	PRISMA-ScR CHECKLIST ITEM	REPORTED ON PAGE #
TITLE			
Title	1	Identify the report as a scoping review.	Page 1
ABSTRACT			
Structured summary	2	Provide a structured summary that includes (as applicable): background, objectives, eligibility criteria, sources of evidence, charting methods, results, and conclusions that relate to the review questions and objectives.	/
INTRODUCTION			
Rationale	3	Describe the rationale for the review in the context of what is already known. Explain why the review questions/objectives lend themselves to a scoping review approach.	Page 2 à 13
Objectives	4	Provide an explicit statement of the questions and objectives being addressed with reference to their key elements (e.g., population or participants, concepts, and context) or other relevant key elements used to conceptualize the review questions and/or objectives.	Page 14
METHODS			
Protocol and registration	5	Indicate whether a review protocol exists; state if and where it can be accessed (e.g., a Web address); and if available, provide registration information, including the registration number.	Page 15
Eligibility criteria	6	Specify characteristics of the sources of evidence used as eligibility criteria (e.g., years considered, language, and publication status), and provide a rationale.	Page 15 et 16
Information sources*	7	Describe all information sources in the search (e.g., databases with dates of coverage and contact with authors to identify additional sources), as well as the date the most recent search was executed.	Page 16 à 18
Search	8	Present the full electronic search strategy for at least 1 database, including any limits used, such that it could be repeated.	Page 57 et 58
Selection of sources of evidence†	9	State the process for selecting sources of evidence (i.e., screening and eligibility) included in the scoping review.	Page 18 et 19
Data charting process‡	10	Describe the methods of charting data from the included sources of evidence (e.g., calibrated forms or forms that have been tested by the team before their use, and whether data charting was done independently or in duplicate) and any processes for obtaining and confirming data from investigators.	Page 19
Data items	11	List and define all variables for which data were sought and any assumptions and simplifications made.	Page 20
Critical appraisal of individual sources of evidence§	12	If done, provide a rationale for conducting a critical appraisal of included sources of evidence; describe the methods used and how this information was used in any data synthesis (if appropriate).	/
Synthesis of results	13	Describe the methods of handling and summarizing the data that were charted.	Page 21
RESULTS			

SECTION	ITEM	PRISMA-ScR CHECKLIST ITEM	REPORTED ON PAGE #
Selection of sources of evidence	14	Give numbers of sources of evidence screened, assessed for eligibility, and included in the review, with reasons for exclusions at each stage, ideally using a flow diagram.	Page 22
Characteristics of sources of evidence	15	For each source of evidence, present characteristics for which data were charted and provide the citations.	Page 23 et 24
Critical appraisal within sources of evidence	16	If done, present data on critical appraisal of included sources of evidence (see item 12).	/
Results of individual sources of evidence	17	For each included source of evidence, present the relevant data that were charted that relate to the review questions and objectives.	Page 61 à 83
Synthesis of results	18	Summarize and/or present the charting results as they relate to the review questions and objectives.	Page 25 à 34
DISCUSSION			
Summary of evidence	19	Summarize the main results (including an overview of concepts, themes, and types of evidence available), link to the review questions and objectives, and consider the relevance to key groups.	Page 35 à 37
Limitations	20	Discuss the limitations of the scoping review process.	Page 37 à 39
Conclusions	21	Provide a general interpretation of the results with respect to the review questions and objectives, as well as potential implications and/or next steps.	Page 40 et 41
FUNDING			
Funding	22	Describe sources of funding for the included sources of evidence, as well as sources of funding for the scoping review. Describe the role of the funders of the scoping review.	/

Annexe E: Tableau 6 : Reprenant les caractéristiques des interventions et de la population

	Nom de l'intervention	Type de prévention	Matériel utilisé	Activités	Type de harcèlement visé	Population		
						Niveau Scolaire	Rôle dans le harcèlement	Pour qui ?
1.	LINKlusive	Primaire/ Secondaire	/	Formation en ligne pour les familles : 4 séances Formation en ligne pour les enseignants : 6 séances Programme éducatif pour les élèves : 10 séances	Harcèlement scolaire	Primaire/ Secondaire	Victimes/ Auteurs	Élèves
2.	« TABBY » (Threat Assessment of Bullying Behavior of Youngsters in Internet)	Primaire	Video	Présentation de 4 vidéos chacune abordant une forme différente de cyberharcèlement Discussion sur les conséquences négatives du harcèlement Discussion sur l'utilisation appropriée d'internet et les actions possibles contre la cyber victimisation Formation des enseignants pendant 9H	Cyberharcèlement	Secondaire	Victimes/ Auteurs	Élèves
3.	/	Primaire	Affiches, prospectus, vidéos	Discussions interactives pour encourager le signalement du cyberharcèlement. Conférence sur le cyberharcèlement et ses effets, suivie de débats. Visionnage de vidéos sur des victimes et discussions pour dénormaliser le cyberharcèlement.	Cyberharcèlement	Secondaire	Victimes/ Auteurs/ Témoins	Élèves
4.	Incremental Theory of Personality Intervention (ITPI)	Secondaire	Article	Partie 1 : Lire un article scientifique qui fournit des informations sur le potentiel changement des individus Partie 2 : Lire les extraits que les autres élèves ont écrit Partie 3 : Décrire un moment où ils se sont sentis : isolés, rejetés, déçus par un élève et imaginer que le même	Harcèlement scolaire/ Cyberharcèlement	Secondaire	Victimes/ Auteurs	Élèves

				évènement arriverai a un autre élève. Écrire un paragraphe décrivant ce qu'ils pourraient faire ou dire pour aider cet élève.				
5.	Media Heroes	Primaire	/	Les professeurs reçoivent 16H de formation Jeux de rôle, débats, analyse d'histoires écrites, de journaux et de films, apprentissages coopératif, présentation réalisées par les élèves avec leurs parents	Harcèlement traditionnel/ Cyberharcèlement	Secondaire	Victimes/ Auteurs/ Témoins	Élèves
6.	/	Primaire	/	Apprentissage coopératif Éducation par les pairs Jeux de rôle	Harcèlement scolaire (Verbal, physique, indirect)	Secondaire	Victimes/ Auteurs/ Témoins	Élèves
7.	ViSC (Viennese Social Competence)	Primaire/ Secondaire	Ordinateur	Les enseignants sont formés à reconnaître les harceleurs, les victimes, les harceleurs-victimes ainsi qu'à mener différents entretiens structurés avec eux afin de mettre fin aux situations de harcèlement en cours. Jeux de rôle, jeux interactifs, travail en petit groupe, discussion en classe entière	Harcèlement scolaire	Secondaire	Victimes/ Auteurs/ Auteurs-victimes/ Témoins	Élèves
8.	Benzies & Batchies	Primaire	/	Jeux de rôle/ Films/ Pièce de théâtre éducative jouée par les pairs et suivie d'un débat en groupe animé par ces même pairs/ Fiches d'exercices/ Discussions	Harcèlement sexuel	Secondaire	Victimes/ Auteurs/ Témoins	Élèves
9.	ConRed	Secondaire	Vidéos/ Affiches/ Dépliants/ Marque-pages	Deux sessions de formation pour les enseignants Une session de formation pour les parents	Cyberharcèlement	Secondaire	Victimes/ Auteurs/ Témoins	L'ensemble de l'école (Élèves/ Enseignants/ Parents)
10.	Asegurate	Secondaire	/	Pas de descriptions des activités mais l'intervention se base sur 3 concepts : Le théorie du comportement social normatif La compétence d'autorégulation Les idées/croyances détenues par les adolescents	Harcèlement scolaire/ Cyberharcèlement	Secondaire	Cyber-agresseurs (Auteurs)	Élèves
11.	Asegurate	Secondaire	Matériel audiovisuel/	Manuel de l'enseignant 5 étapes :	Cyberharcèlement	Primaire/ Secondaire	Cyber-victime/ Cyber-auteur/	Élèves

			Affiches/ Autocollants/ Marque-pages	‘Trending Topic’ ‘My profile’ ‘Stop to think’ ‘Like/Don’t like’ ‘I share’			Cyber-victime- auteur	
12.	EfE ("Equipping Youth to Help One Another for Educators")	Secondaire	/	Gestion de la colère : régulation des émotions et pensées Compétences sociales : amélioration des interactions Décision sociale : actions réfléchies Working triade : relation animateur-participant-groupe comme moteur du changement Jeux de rôle : entraînement aux compétences sociales et décisions Méthode sandwich : critique entourée de remarques positives Demander, pas dire : questions pour faire réfléchir plutôt qu’ordonner	Harcèlement scolaire (Physique/ Verbal/ Indirect/ Relationnel)	Secondaire	Auteurs et Victimes (indirectement)	Élèves
13.	Skills for life	Primaire	Extraits vidéos/ Jeux de rôle	Les 4 premières leçons abordent la gestion des émotions, la résolution de conflits et la pensée critique. Les leçons suivantes traitent de situations spécifiques : demande d’aide, harcèlement, respect des limites, usage de substances, sexualité, pensées suicidaires, conflits. Méthodes : jeux de rôle, discussions, modélisation, engagement dans des comportements sains.	Harcèlement scolaire/ Harcèlement sexuel/ Cyberharcèlement	Secondaire	Victimes/ Auteurs	Élèves
14.	/	Primaire	/	Mentorat scolaire	Victimisation par les pairs et perpétration de harcèlement	Secondaire	/	Élèves
15.	TEI	Primaire	Affiches/ Fresques/ Supports visuels	Étape 1 : Sensibilisation – Info aux élèves, parents, enseignants + formation de parents volontaires. Étape 2 : Formation enseignants (30h) – 10h présentiel + 20h en ligne, création d’une équipe TEI.	Cyberharcèlement/ Violence scolaire	Secondaire	Victimes/ Auteurs/ Témoins	Élèves

				<p>Étape 3 : Formation tuteurs (3×1h) – Empathie, rôle, compétences sociales.</p> <p>Étape 4 : Jumelage – Binômes selon âge et compétences.</p> <p>Étape 5 : Intervention – Activités de cohésion, tutorat, et 9 séances de formation.</p> <p>Étape 6 : Clôture – Remise de diplômes.</p>				
16.	Cyberprogram 2.0	Secondaire	/	Stimuler le développement de l'activité et du débat : jeux de rôle, brainstorming, étude de cas et discussion guidée par la formulation de questions.	Cyberharcèlement	Secondaire	Victimes/ Auteurs/ Témoins	Élèves
17.	Cyberprogram 2.0 et Cybereduca 2.0	Primaire	Ordinateur/ Vidéo/ Affiches/ CDs	<p>Jeux de rôle</p> <p>Jeu vidéo coopératif en ligne</p> <p>The Cyberprogram 2.0</p> <p>Le programme comprend 25 activités réparties en 3 axes : compréhension des rôles, conséquences et responsabilités, et stratégies d'adaptation. Il se clôture par un jeu vidéo éducatif.</p>	Cyberharcèlement	Secondaire	Victimes/ Auteurs/ Témoins	Élèves
18.	KiVa	Primaire	Affiches/ Gilets	<p>Jeu en ligne</p> <p>Interprétation des émotions par des signaux non verbaux.</p> <p>Ressentir les émotions d'autrui en jouant différents rôles dans une scène de harcèlement.</p> <p>Développement de la compassion via des témoignages d'adultes victimes de harcèlement.</p>	Harcèlement scolaire	Primaire/ Secondaire	Victimes/ Auteurs/ Témoins	Élèves
19.	KiVa	Secondaire	/	<p>Activités universelles : leçons en classe, jeu informatique, guide pour les parents.</p> <p>Actions ciblées : entretiens avec victime, harceleurs et élèves prosociaux ; suivi après deux semaines.</p> <p>Deux types d'approches : confrontante (responsabilisation directe) ou non-confrontante (discussion et propositions).</p>	Harcèlement scolaire/ Cyberharcèlement	Primaire/ Secondaire	Victimes/ Auteurs	Élèves

				Formation des enseignants sur deux jours, avec échanges entre écoles appliquant la même approche.				
20.	"Improvement of Coexistence and Communication Competence" (ICCC)	Primaire	Articles de presse/ Vidéos/ Affiches	<p>Utilisation de jeux de rôle pour améliorer la communication et la gestion des conflits.</p> <p>Trois axes de travail :</p> <p>1. Coexistence scolaire : création de règles communes, analyse de faits liés à l'école, valorisation des qualités des camarades.</p> <p>2. Création de la coexistence : vidéos pour repérer les erreurs de communication, jeux de rôle sur des conflits scolaires.</p> <p>3. Coexistence et communication : réflexion collective sur des conflits vécus, partage anonyme et débat sur les émotions et les points de vue.</p>	Harcèlement scolaire	Secondaire	Victimes/ Auteurs/ Témoins	Élèves
21.	"Student and Family Office" (SFO)	Primaire	/	Activités mises en œuvre par une psychologue spécialisée en psychologie clinique, santé et médiation scolaire, accompagnée de deux psychologues scolaires (dont une en stage)	Harcèlement scolaire	Secondaire	Victimes/ Auteurs/ Témoins	Élèves / Communauté éducative et les familles de manière indirecte
22.	VISC Social Competence Program	Primaire/ Secondaire	/	<p>Formation des enseignants</p> <p>Réunions avec les parents.</p> <p>Activités pour élèves.</p>	Cyberharcèlement	Secondaire	Victimes/ Auteurs	Élèves
23.	P.E.A.C.E. Pack Program	Secondaire	Vidéos	<p>6 leçons du programme P.E.A.C.</p> <p>1. Réflexion sur l'amitié et comment créer de nouveaux liens.</p> <p>2. Discussion sur les insultes, leurs effets et renforcement de la résilience.</p> <p>3. Travail sur le cyberharcèlement et l'image de soi, avec un focus sur l'estime personnelle.</p> <p>4. Analyse des situations d'exclusion et promotion de l'optimisme.</p>	Harcèlement scolaire (verbal, physique)/ Cyberharcèlement	Secondaire	Victimes	Élèves

				<p>5. Stratégies pour réagir face au harcèlement physique et résoudre les conflits.</p> <p>6. Activités pour améliorer le climat de classe et renforcer les relations positives.</p> <p>Les enseignants volontaires ont suivi une formation de 6 heures</p>				
24.	RPC ("Relationships to Grow")	Primaire	/	6h de formation, 4 activités en classe, 1h de supervision	Cyberharcèlement	Secondaire	/	Élèves
25.	FUSE	Primaire	/	<p>Professeurs formés sur Zoom</p> <p>-Reconnaître le harcèlement</p> <p><i>Atelier</i> : Comprendre ce qu'est le harcèlement et qui est impliqué.</p> <p>-Évaluer l'urgence</p> <p><i>Atelier</i> : Prévenir et intervenir face au harcèlement.</p> <p>-Prendre ses responsabilités</p> <p><i>Atelier</i> : Développer l'empathie et les relations positives.</p> <p>-Savoir quoi faire</p> <p><i>Ateliers</i> : Sécurité en ligne, réseaux sociaux, vie privée.</p> <p>- Intervenir efficacement</p> <p><i>Atelier</i> : Créer son propre plan d'intervention.</p>	Harcèlement en ligne et hors ligne	Secondaire	Victimes/ Témoins	Élèves
26.	"Count on Me"	Primaire	/	<p>Groupe de discussion</p> <p>Utilisation de nouvelles activités</p>	Harcèlement scolaire (violence scolaire)	Secondaire	Victimes/ Auteurs/ Témoins	Élèves
27.	KiVa	Secondaire	/	<p>Questionnaire</p> <p>Discussion avec des adultes pour certains élèves convoqués</p>	Harcèlement scolaire / Cyberharcèlement	Primaire/ Secondaire	Victimes/ Auteurs	Élèves
28.	"The Independant School Counselling Intervention"	Secondaire	/	<p>1. Éducation sur le harcèlement : sensibilisation sur les types et causes.</p> <p>2. Renforcement de l'estime de soi : aide à identifier ses forces et réseaux de soutien.</p> <p>3. Stratégies d'adaptation : techniques de gestion des conflits et d'assertivité.</p>	Harcèlement scolaire	Primaire/ Secondaire	Victimes	Élèves

				4. Soutien auprès des adultes : défendre les intérêts de l'élève.				
29.	/	Primaire	/	<p>L'intervention se déroule en cinq phases :</p> <p>1. Sensibilisation en classe aux comportements pro-sociaux et d'entraide.</p> <p>2. Sélection des soutiens par auto-nomination et nomination par les pairs.</p> <p>3. Formation des soutiens sur l'écoute et la communication.</p> <p>4. Mise en œuvre des actions en classe avec supervision régulière.</p> <p>5. Transmission de la formation par les soutiens formés à d'autres élèves.</p>	Harcèlement scolaire	Secondaire	Victimes/ Auteurs/ Témoins	Élèves
30.	Dat-e Adolescence	Primaire	Vidéos/ Ordinateurs	<p>Sept sessions réparties en deux phases :</p> <p>Formation dirigée par des chercheurs (5 sessions)</p> <p>Formation dirigée par des pairs (2 sessions)</p>	Harcèlement entre pairs + Violence dans les relations amoureuses	Secondaire	/	Élèves
31.	OBPP (Olweus bullying prevention program)	Primaire	Matériel OBPP	<p>Chaque école, qui reçoit une formation de 7 jours répartie en trois phases :</p> <p>Jour 1-3 : Formation avant la mise en œuvre, au début de l'année scolaire.</p> <p>Jour 4-5 : Formation 5 mois après le début du programme.</p> <p>Jour 6-7 : Formation à la fin de l'année scolaire.</p>	Harcèlement scolaire (victimisation, agression)	Secondaire	Victimes/ Auteurs	Élèves
32.	NoTrap	Secondaire	Vidéos/ Affiches/ Ordinateur	<p>Évaluation initiale</p> <p>Formation des enseignants : 2 réunions de 2h sur le harcèlement</p> <p>Lancement du projet : Sensibilisation des élèves (2h) et rencontre avec un psychologue</p> <p>Sélection des pairs éducateurs : Auto-nomination dans chaque classe</p> <p>Formation des pairs : 8h sur communication, empathie et gestion du harcèlement</p> <p>Évaluation intermédiaire</p>	Victimisation/ Cybervictimisation	Secondaire	Victimes	Élèves

				Activités des pairs : 2 réunions de 2h sur les émotions et stratégies de gestion Activités en ligne : Modération du groupe Facebook NoTrap! par les pairs Évaluation finale				
33.	/	Primaire	Questionnaire/ Ordinateur	Trois étapes 1. Les participants ont rempli un questionnaire sur leurs expériences de cyberharcèlement. 2. Ils ont été répartis en groupe expérimental (texte sur le cyberharcèlement) ou contrôle (texte sur la couleur brun-gris) et ont évalué leurs attitudes. 3. Un graphique leur a montré les attitudes simulées de leurs camarades sur le cyberharcèlement.	Cyberharcèlement	Secondaire	/	Elèves
34.	"TEI Program"	Secondaire	/	Six phases : 1. Sensibilisation du centre éducatif à l'importance du programme. 2. Approbation du projet par l'équipe de direction de l'école. 3. Formation des enseignants, élèves et familles sur le harcèlement et le programme. 4. Formation des tuteurs volontaires et affectation à des élèves plus jeunes. 5. Évaluation de l'efficacité du programme à la fin de chaque trimestre. 6. Rédaction d'un rapport final et propositions d'amélioration.	Harcèlement scolaire / Cyberharcèlement	Secondaire	Victimes/ Auteurs	Elèves
35.	Media Heroes	Primaire	Vidéos/ Récits textuels/ Articles	Formation des enseignants : 8 heures, réparties sur 2 jours: Entraînements à l'empathie. Discussions et exercices sur le cyberharcèlement et ses conséquences. Séances sur la sécurité sur Internet. Activités sur les aspects juridiques du cyberharcèlement (version longue).	Cyberharcèlement	Secondaire	Victimes	Elèves

				<p>Retour sur les séances précédentes et devoirs à la maison à la fin de chaque séance.</p> <p>Activités pratiques et discussions en classe pour renforcer la compréhension et l'application des thèmes abordés.</p>				
36.	"Tabby Improved Prevention and Intervention Program" (TIPIP)	Primaire	Boîte à outils TABBY (Vidéos, questionnaires, manuel)	<p>1. Formation des enseignants : Trois sessions de 3h + une journée sur les aspects juridiques.</p> <p>2. Conférences pour les parents : Sensibilisation et conseils sur la surveillance d'internet.</p> <p>3. Boîte à outils Tabby : Questionnaire, vidéos sur le cyberharcèlement et manuel avec des activités.</p> <p>4. Activités en classe : Définition du cyberharcèlement, discussions sur les vidéos, création de règles et échange avec un ancien cyberharceleur.</p>	Cyberharcèlement/ Cybervictimisation	Secondaire	Victimes/ Auteurs/ Témoins	Élèves/ Enseignants/ Parents
37.	"The Flemish anti-bullying intervention"	Primaire	Manuel/ Vidéos	<p>3 modules :</p> <p>Intervention dans l'environnement scolaire</p> <p>Activités pédagogiques intégrées au programme scolaire</p> <p>Intervention pour les élèves impliqués dans des comportements agressifs</p>	Harcèlement entre pairs	Primaire/ Secondaire	Victimes/ Auteurs/ Témoins	Élèves
38.	"Flemish anti-bullying intervention program"	Primaire	/	<p>3 phases :</p> <p>Sensibilisation de la communauté scolaire (élèves, parents, enseignants et personnel non enseignant) aux problèmes d'intimidation et consultation pour élaborer la politique anti-intimidation.</p> <p>Information de la communauté scolaire sur la politique finale.</p> <p>Formation spécifique pour tous les groupes cibles afin de renforcer les compétences sociales nécessaires.</p>	Harcèlement scolaire	Primaire/ Secondaire	Victimes/ Auteurs/ Témoins	Toute la communauté scolaire

39.	TABBY	Primaire	Vidéos	<p>Vidéos et présentations sur les comportements liés au sexting, les risques et les enjeux juridiques.</p> <p>Discussion sur les stéréotypes de genre et les attitudes éthiques sexuelles.</p> <p>Activités expérientielles sur la préoccupation sexuelle.</p> <p>Évaluation de l'efficacité à court et long terme via des questionnaires remplis immédiatement après (1er post-test) et six mois après (2e post-test).</p> <p>Respect strict des règles éthiques concernant la participation volontaire et anonyme des étudiants et enseignants.</p>	Sexting non consenti	Secondaire	/	Élèves
40.	EQUIP	Primaire	Manuel	<p>Trois modules :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Gestion de la colère et correction des pensées erronées (16 classes) -Compétences sociales (10 séances) -Prise de décision sociale (8 séances) <p>Les élèves ont rempli des questionnaires en début et fin de programme. Des entretiens ont aussi été menés avec les groupes expérimentaux. Le programme a été animé avec l'aide d'un enseignant ou d'un conseiller scolaire.</p>	Victimisation des pairs	Secondaire	/	Élèves
41.	KiVa	Primaire	/	Formations des enseignants	Cyberharcèlement	Primaire/ Secondaire	Victimes/ Auteurs	Élèves
42.	Inkla project	Secondaire	Photos	<p>1. Atelier initial à l'université pour définir les objectifs, confirmer le plan, élaborer les guides d'entretien et former les chercheurs étudiants à la conduite d'entretiens.</p> <p>2. Entretiens avec les participants, réalisés par les chercheurs étudiants dans leurs écoles.</p> <p>3. Second atelier à l'université pour analyser les données des entretiens et préparer un plan d'action à mettre en œuvre dans les écoles.</p>	Harcèlement scolaire	Secondaire	Témoins	Élèves

				<p>4. Réunions de classe dans les écoles avec les participants et les chercheurs étudiants.</p> <p>5. Activité PhotoVoice et atelier final à l'université, préparation d'une exposition PhotoVoice.</p> <p>6. Conférence et exposition PhotoVoice.</p>				
43.	Media Heroes	Primaire	/	<p>-Introduction (90 min) Présentation du programme et des règles de classe.</p> <p>-Sensibilisation (2 × 90 min) Prendre conscience des formes et conséquences du harcèlement.</p> <p>-Perception des émotions (90 min) Comprendre ses émotions et celles des autres.</p> <p>-Rôles dans le harcèlement (90 min) Analyser les dynamiques de groupe et les rôles sociaux.</p> <p>-Dynamique sociale (90 min) Réfléchir aux influences sociales sur les comportements.</p> <p>-Choix et responsabilités (90 min) Identifier des stratégies d'intervention.</p> <p>-Entraînement aux compétences sociales (3 × 90 min) S'exercer à intervenir de manière constructive.</p> <p>-Diversité (90 min) Encourager l'acceptation et la tolérance.</p> <p>-Réflexion finale (90 min) Réfléchir à ce qui a été appris et comment l'utiliser à l'école.</p>	Cyberharcèlement	Secondaire	/	Élevés
44.	"Fairplayer.manual"	Primaire	Manuel	<p>-Introduction aux médias (psychoéducation) Présentation du programme et réflexion sur les médias.</p> <p>-Définition & conséquences du cyberharcèlement</p>	Harcèlement scolaire	Secondaire	/	Élèves

				<p>Comprendre le cyberharcèlement et les attitudes liées.</p> <p>-Empathie : sentiments et perspectives Travailler la compréhension des différents points de vue.</p> <p>-Rôles dans le cyberharcèlement Expérimenter les différents rôles via des jeux de rôle.</p> <p>-Sécurité Internet : tutorat entre pairs Des élèves formés apprennent aux autres comment se protéger en ligne.</p> <p>-Aspects légaux : dilemme moral Mise en scène d'un procès simulé pour aborder les conséquences juridiques.</p> <p>-Soirée parents : éducation entre parents Les élèves informent leurs parents sur le cyberharcèlement.</p> <p>-Réflexion finale Révision du programme et consolidation des acquis.</p>				
45.	KiVa	Secondaire	<p>Ordinateur/ Affiches/ Gilets/ Guides pour les parents/ Forum en ligne</p>	<p>- Actions universelles : leçons en classe pour tous les élèves, environnement d'apprentissage virtuel avec des jeux informatiques (école primaire) et un forum en ligne « KiVa Street » (école secondaire), affiches KiVa, conseils pour les parents, gilets pour les enseignants surveillant les récréations.</p> <p>- Actions ciblées : discussions en face-à-face avec les harceleurs, les victimes et les équipes KiVa, implication des enseignants pour encourager les élèves populaires à soutenir la victime.</p>	Harcèlement scolaire	Primaire/ Secondaire	Auteurs-Victimes/ Victimes/ Auteurs	Élèves
46.	NoTrap	Secondaire	/	<p>Formation des enseignants Réunion de classe pour sensibiliser les élèves</p> <p>Formation des pairs éducateurs Activités en classe animées par les pairs éducateurs, axées sur l'empathie envers</p>	Harcèlement scolaire	Secondaire	Victimes / Auteurs / Témoins (défenseurs)	Élèves

				les victimes et les stratégies pour éviter la victimisation.				
47.	NoTrap	Secondaire/ Tertiaire	/	<p>Phase 1 : Après une réunion de sensibilisation, quelques élèves deviennent pairs éducateurs et suivent une formation.</p> <p>Phase 2 : Les pairs éducateurs animent des ateliers et offrent un soutien en ligne anonyme.</p>	Harcèlement scolaire (physique et verbal) / Cyberharcèlement	Secondaire	Victimes / Témoins / Auteurs	Élèves
48.	NoTrap	Secondaire	Vidéos/ Affiches	<p>Trois phases :</p> <p>1. Sensibilisation : Une réunion de deux heures avec les élèves pour discuter du harcèlement et recruter des pairs éducateurs.</p> <p>2. Formation : Les enseignants (4 heures) et les pairs éducateurs (8 heures) sont formés sur le harcèlement, l'empathie et les stratégies de coping.</p> <p>3. Animation d'ateliers : Les pairs éducateurs animent des ateliers sur les émotions et les stratégies de coping, avec l'aide des enseignants.</p>	Harcèlement scolaire ethnique	Secondaire	Victimes/ Témoins	Élèves

Annexe F : Tableau 7 : Reprenant les caractéristiques liées au contexte et à la mise en œuvre

	Contexte de la mise en œuvre	Caractéristiques de la mise en œuvre			
		Groupe/ Individuel	Fréquence	Durée	Par qui ?
1.	En classe	Individuel/ Groupe	10 séances	Intervention : 12 semaines Séance : 40 minutes	Enseignants/ Familles/ Psychologues formés
2.	En classe	Groupe	1 fois (Post-test après 6 mois)	Intervention : 6 mois Séance : 2 heures	Enseignants
3.	En classe	Groupe	1 fois par semaine	Intervention : 8 semaines Séance : /	Éducateurs
4.	En classe	Groupe	3 séances : 3 mois/ 6 mois/ 1 an	Intervention : 12 mois Séance : 50/ 60 minutes	Assistant de recherche en psychologie formé
5.	En classe	Groupe	Version longue : 15 séances Version courte : 4 séances	Intervention : 12 mois Séance : 45 minutes (Version longue), 90 minutes (Version courte)	Enseignants
6.	En classe	Groupe	/	Intervention : / Séance : /	Enseignants formés
7.	En classe	Groupe	13 séances	Intervention : une année scolaire Séance : /	Enseignants/ Formateurs externes
8.	En classe	Groupe	6 séances	Intervention : 4 à 6 semaines Séance : 100 à 150 minutes	Enseignants /Formateurs spécialisés en compétences sociales
9.	En classe	Groupe	8 séances	Intervention : 3 mois Séance : /	Équipe d'accompagnement psychopédagogique
10.	En classe	Groupe	/	Intervention : / Séance : /	Enseignants
11.	En classe	Groupe	8 séances	Intervention : / Séance : /	Enseignants
12.	En classe	Groupe	1 fois par semaine	Intervention : 6 semaines Séance : 3H	Chercheurs formés
13.	En classe	Groupe	25 leçons	Intervention : 2 années scolaires Séance : /	Enseignants
14.	En classe	Groupe	/	Intervention : Une année scolaire Séance : /	Enseignants

15.	En classe	Groupe + Binôme tuteur-tutoré	Fréquence variable en fonction des activités (mensuel, quotidien, trimestriel)	Intervention : une année scolaire Séance : /	Enseignants formés
16.	En classe	Groupe	19 séances	Intervention : / Séance : 1H	« Les adultes »
17.	En classe	Groupe	1 fois par semaine	Intervention : une année scolaire Séance : 1H	Enseignant-tuteur formé Psychologues scolaires/
18.	En classe/ Numérique	Groupe	10 séances	Intervention : une année scolaire Séance : 2H	Enseignants/Formateur externe (Personnel KiVa)
19.	En classe	Individuel/ Groupe	/	Intervention : / Séance : /	Équipes scolaires (enseignants)
20.	En classe	Groupe	20 sessions (2-3 sessions chaque mois)	Intervention : 9 mois Séance : /	Enseignant-tuteur
21.	En classe	Groupe	14 séance	Intervention : 2 ans et demi Séance : /	Psychologue clinique et de la santé et un formateur professionnel
22.	En classe	Groupe	/	Intervention : Une année scolaire Séance : /	Enseignants
23.	En classe	Groupe	6 séances	Intervention : 2 mois Séance : 1H30-2H	Enseignants
24.	En classe	Groupe	4 séances	Intervention : / Séance : 1H30-2H	Enseignants formés
25.	En classe	Groupe	6 ateliers	Intervention : Une année scolaire Séance : 40-60 minutes chaque atelier	Enseignants
26.	En classe	Groupe	5 séances	Intervention : / Séance : 1H	Formateurs externes(auteurs du programme)
27.	En classe	/	/	Intervention : 0-7 ans, M=3 ,5 ans Séance : /	/
28.	En classe	Individuel	6-8 séances hebdomadaires	Intervention : / Séance : 35-60 minutes	Conseillers scolaire
29.	En classe	Groupe	/	Intervention : Une année scolaire Séance : /	Chercheurs et psychologues scolaires
30.	En classe/ Numérique	Groupe	7 séances	Intervention : 7H Séance : 1H	Chercheurs/Pairs(élèves volontaires)
31.	En classe	Groupe	/	Intervention : 18 mois Séance : /	Formateur externe ("Coach Olweus")

32.	En classe/ Numérique	Groupe	/	Intervention : Une année scolaire Séance : Aléatoire en fonction des activités	Enseignants /Chercheurs/Pairs éducateurs
33.	En classe/ Numérique	Groupe/ Individuel	1 séance	Intervention : / Séance : 20 minutes	Chercheurs en psychologie / Instructeur formé
34.	En classe	Groupe/ Individuel	/	Intervention : / Séance : /	L'ensemble de la communauté éducative (élèves, enseignants, personnel non enseignant et familles) + Tuteurs
35.	En classe	Groupe	Version longue : 10 séances (1 séance hebdomadaire) Version courte : 1 séance	Intervention : / Séance : 90 minutes dans les deux versions	Enseignants formés
36.	En classe/ Numérique	Groupe	/	Intervention : / Séance : /	/
37.	En classe	Groupe	4 sessions	Intervention : Toute l'année Séance : 100 minutes	Enseignants avec ou sans soutien externe /Chercheurs
38.	En classe	Groupe	/	Intervention : 2 ans Séance : /	Groupe de travail anti-harcèlement / Responsable du projet dans chaque école (enseignant, coordinateur ou directeur)
39.	En classe	Groupe	/	Intervention : 4 semaines (8H) Séance : /	Enseignants formés
40.	En classe	Groupe	/	Intervention : 6 mois Séance : 50 minutes	Enseignants et conseillers scolaires formés /Chercheurs
41.	En classe	Groupe	Primaire : 2 séances par mois Secondaire 4x sur l'année scolaire	Intervention : intervention (20h sur une année scolaire), séance (1h) Séance : /	Enseignants
42.	En classe	Groupe	/	Intervention : Un semestre Séance : /	Chercheurs et étudiant universitaires + élèves du secondaire
43.	En classe	Groupe	Version longue : 1x par semaine Version courte : 1 fois	Intervention : version longue (10 semaines), version courte (une journée) Séance : 90 minutes	Enseignants formés
44.	En classe	Groupe	1x par semaine	Intervention : 15 semaines Séance : 90 minutes	Psychologues formés

45.	En classe/ Numérique/ Récréation	Groupe	/	Intervention : Une année scolaire Séance : /	Enseignants
46.	En classe/ Numérique	Groupe	/	Intervention : / Séance : /	Chercheurs
47.	En classe/ Numérique	Groupe	/	Intervention : Une année scolaire Séance : /	Psychologues / Pairs éducateurs
48.	En classe/ Numérique	Groupe	/	Intervention : Une année scolaire Séance: /	Enseignants/Psychologue/Pairs éducateurs

Annexe G : Tableau 8 : Tableau reprenant les caractéristiques des mesures de l'efficacité

	Mesure des résultats	Résultats principaux tels que rapportés par les auteurs
1	Questionnaires auto-rapportés en lignes (Outil Sociescuela) + Entretiens qualitatifs	Pas d'effet significatif de l'intervention sur la victimisation / En sous-groupes, réduction significative de la victimisation en école primaire / Aucun effet en école secondaire
2	Questionnaire en ligne auto-évaluatif ("TABBY checklist")	Aucune différence statistiquement significative entre le groupe expérimental et le groupe contrôle. Cependant, les élèves du groupe expérimental ont déclaré se sentir moins susceptibles de devenir victimes de cyberharcèlement dans les six mois suivants
3	Questionnaires ("Échelle de Bandura" pour le désengagement moral, BES : "Basic Empathy Scale, items mesurant les attitudes vis-à-vis du cyberharcèlement, items mesurant les normes sociales, items mesurant les attentes comportementales, prototypes)	Réduction significative du désengagement moral après intervention / Amélioration des perceptions des normes sociales / Réduction de l'acceptabilité du cyberharcèlement
4	« Revised Peer Experiences Questionnaire" (RPEQ) / "Cyberbullying Questionnaire" (CBQ)	L'intervention semble efficace chez les jeunes adolescents et réduit la relation entre victimisation et perpétration. Effet limité pour la perpétration chez les plus âgés et sur la victimisation.
5	Questionnaire auto-rapporté ("European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire" (ECIPQ)	(1)L'intervention longue s'est révélée plus efficace pour réduire à la fois le cyberharcèlement et le harcèlement traditionnel (2) L'intervention courte a montré peu d'effets bénéfiques et semble même avoir eu des effets négatifs pour certains groupes -> Seule l'intervention longue semble prévenir efficacement les dynamiques de harcèlement.
6	Questionnaire auto-administré en ligne	Réduction du harcèlement scolaire et des comportements observés associés ainsi qu'une amélioration des comportements prosociaux et une légère augmentation de la résilience mais ces effets sont variables en fonction du niveau socio-économique et de la méthode d'évaluation utilisée
7	Questionnaire auto-rapporté en ligne (fréquence des agressions auteur/victime, attitudes, perceptions, empathie, normes, comportements)	Le programme s'est révélé efficace : dans le groupe d'intervention, le nombre d'élèves non impliqués a augmenté tandis que celui des victimes et des agresseurs-victimes a diminué, contrairement au groupe témoin. Il a également permis de préserver ou renforcer des mécanismes positifs et a compris des comportements agressifs et des motifs de colère.
8	Questionnaires auto-rapportés	Immédiatement après l'intervention, les élèves du groupe expérimental (GE) ont rapporté une norme sociale plus positive, une meilleure auto-efficacité et une intention plus faible de commettre du harcèlement sexuel par rapport au groupe témoin (GT). À 6 mois, l'effet positif sur la norme sociale persistait, et les élèves du GE avaient une estime de soi sexuelle plus élevée. Des différences selon le genre et le niveau scolaire ont aussi été observées
9	Questionnaires ("The Internet-Related Experiences Questionnaire", "European Bullying Intervention Project Questionnaire" (EBIPQ), European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire, "Basic Empathy	L'intervention a un impact positif sur la réduction du cyberharcèlement et de l'intimidation traditionnelle, en diminuant la victimisation tout en renforçant l'empathie affective, en particulier chez les garçons

	Scale", "Perceived Information Control Scale"	
10	Questionnaires (ECIPQ : "European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire", EBIPQ : "European Bullying Intervention Project Questionnaire", CERI : "Questionnaire of experiences related to the Internet")	L'intervention est efficace pour (1) réduire la cyber-agression (2) réduire l'agression liée au harcèlement scolaire (3) réduire le sexting et l'usage abusif des réseaux sociaux et Internet -> intervention a un impact significatif sur ces comportements dans le GE par rapport au GT
11	Questionnaire ("European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire")	(1) L'intervention a permis de réduire significativement l'implication dans le cyberharcèlement, que ce soit en tant que victime ou agresseur (2) Le programme est efficace pour prévenir et atténuer le cyberharcèlement dans les établissements scolaires
12	Questionnaire auto-administré sur base des FBVSs ("Florence Bullying and Victimization Scales")	L'intervention a permis de réduire la perpétration du harcèlement, notamment grâce à la diminution des distorsions cognitive égocentriques. De plus, l'effet du programme était plus marqué chez les garçons sensibles ce qui suggère que la personnalité et la sensibilité influencent l'efficacité des interventions contre le harcèlement
13	Questionnaires auto-administrés	Efficacité partielle. On observe : réduction de la consommation d'alcool, moins de victimes de harcèlement, moins d'auteurs de harcèlement et une réduction des pensées suicidaires. À contrario, on observe une augmentation du tabagisme, du cyberharcèlement
14	Questionnaires (Scale of Climate Perception and School Functioning, questionnaire ad hoc, EBIPQ : "European Bullying Intervention Project Questionnaire)	Les résultats indiquent qu'un bon climat scolaire et le mentorat sont associés à une diminution de la victimisation entre pairs. De plus, le mentorat modère l'effet du climat scolaire sur cette victimisation, soulignant leur rôle complémentaire dans la prévention des agressions entre élèves
15	Questionnaires ("The Illinois Bully Scale", "E-Victimization Scale" : E-VS, Questionnaire du climat scolaire)	Ce programme est efficace pour réduire les situations de harcèlement et cyberharcèlement et améliore le climat scolaire global. Ces effets positifs sont observés uniquement dans le groupe ayant bénéficié du programme
16	Questionnaire (Cyberbullying : Screening of Peer Harassment / IECA : Index of Empathy of Children and Adolescents)	1) Réduction des comportements de harcèlement et de cyberharcèlement (2) Réduction de l'observation des comportements de harcèlement dans le groupe expérimental (3) Amélioration de l'empathie
17	Questionnaires ("Cyberbullying : Screening of Peer Harassment", CUVE-R : Revised Questionnaire of School, AVE : Bullying and School Violence Questionnaire, CAPI-A : Adolescents' Premeditated and Impulsive Aggressiveness Questionnaire, AECS : Attitudes and Social Cognitive Strategies Questionnaire, RSE : Rosenberg Self-Esteem, CONFLICTALK, IECA : Index of Empathy for Children and Adolescents)	L'intervention a eu des effets positifs significatifs, notamment une baisse du harcèlement, de l'agressivité et une amélioration de la perception de la violence. Elle a aussi renforcé l'estime de soi, l'empathie, les comportements prosociaux et la gestion des conflits
18	Questionnaires en ligne (évaluation des deux types d'empathie (cognitive et affective), "Participant Role Questionnaire", popularité	Le programme KiVa a amélioré l'empathie affective, surtout chez les filles et les élèves moins impliqués dans le harcèlement, mais n'a pas eu d'effet sur l'empathie cognitive. L'impact était plus marqué en primaire, dans des classes avec peu de harcèlement valorisé et moins de garçons. Toutefois, d'autres facteurs contextuels expliquent davantage les variations d'empathie

	perçue, variable au niveau de la classe)	
19	Questionnaires (formes de victimisation, durée de la victimisation, rapport de la victime sur le résultat)	L'intervention a réduit efficacement le harcèlement : il a cessé dans 78,2 % des cas et diminué dans 19,5 %. L'approche de confrontation s'est révélée plus efficace, surtout pour les cas récents. L'efficacité variait selon la durée et le type de harcèlement
20	INSEBULL (Instrument d'évaluation du harcèlement)	Ce programme semble efficace pour réduire la perception des conflits et de l'intimidation à l'école en améliorant les compétences de communication chez les élèves. Efficace indépendamment du genre
21	Questionnaires quantitatifs (Sur les problèmes de classe, échelle AVE, échelle d'auto-évaluation sur l'agressivité, PSS-Fam / PSS-Am, sur le climat scolaire) + groupe de discussion (qualitatif)	Les résultats montrent qu'après l'intervention SFO, les taux de harcèlement, de coercition, d'agressivité, de victimisation et d'agression réactive ont diminué. L'intervention a également favorisé le développement des compétences sociales et personnelles nécessaires à des relations interpersonnelles positives et à la gestion des conflits entre pairs
22	Questionnaires en ligne	Le programme ViSC s'est révélé efficace et durable pour prévenir le cyberharcèlement et la cybervictimisation, avec des effets maintenus à six mois. Son efficacité est renforcée en tenant compte des différences individuelles, bien que l'environnement de classe n'ait pas influencé les résultats
23	Questionnaires (ECIPQ : "European Bullying Intervention Project Questionnaire", Échelle d'estime de soi, Échelle de Likert)	Le programme P.E.A.C.E. a réduit le harcèlement chez les victimes sévères et renforcé leur auto-efficacité, tout en améliorant le climat scolaire et la responsabilité sociale. Toutefois, les élèves non impliqués ont perçu une hausse de la victimisation, et la confiance envers l'intervention des enseignants a diminué, notamment chez les victimes. Une meilleure implication des enseignants semble nécessaire
24	Questionnaires (ECIPQ : "European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire, "Coping with Bullying Questionnaire")	Après intervention, les élèves reconnaissent mieux les différents rôles dans le cyberharcèlement (cyber-victime, cyber-auteur). Les stratégies de coping ont significativement augmenté, en particulier chez les filles. Pas d'effet sur la réduction du cyberharcèlement
25	Questionnaire (Échelle d'auto-efficacité contre le harcèlement de Dublin : DABSE ; Échelle de 23 items pour la sécurité en ligne)	Le programme est efficace pour renforcer la confiance des élèves dans leur capacité à reconnaître, réagir et signaler les situations de harcèlement surtout hors ligne >< il y a toutefois une marge de progression pour encourager l'action des témoins en ligne notamment sur la prise d'initiative à intervenir
26	Questionnaire auto-administré (CAHV-25 : questionnaire sur les attitudes envers la violence, échelle ad hoc, YSR : "Youth Self-Report", échelle d'impulsivité de Barratt, questionnaire sur les styles disciplinaires parentaux, CACIA : sous-échelle de sincérité)	L'intervention « Count on Me » a eu des effets modestes, réduisant la violence perçue dans la cour de récréation et le rejet entre pairs, surtout chez les filles. Aucune amélioration significative n'a été observée pour la violence en classe
27	Auto-questionnaires en ligne (échec perçu de l'intervention par les victimes et les auteurs, fréquence du harcèlement subi ou exercé, durée du harcèlement subi, présence de harcèlement en ligne, nombre d'amis dans la classe, attitudes anti-harcèlement de l'élève, perception des attitudes des	Les interventions des adultes réussissent majoritairement (près de 75 % des cas), mais échouent plus souvent chez les garçons, les élèves plus âgés, très impliqués dans le harcèlement, ou sans soutien social. Le programme KiVa réduit ces échecs avec le temps. La présence d'amis et des attitudes anti-harcèlement chez les élèves, parents et enseignants protègent contre l'échec de l'intervention

	enseignants et des parents face au harcèlement	
28	Questionnaire autoadministré ("Strengths and Difficulties Questionnaire" (SDQ)) + données qualitatives	L'intervention de school counselling a entraîné une diminution significative des difficultés psychosociales chez les élèves. Les élèves victimes de harcèlement présentaient des scores initiaux plus élevés sur la sous-échelle problèmes de pairs et ont montré une amélioration plus rapide que les autres. L'intervention semble donc particulièrement bénéfique pour ce groupe, bien qu'aucune inférence causale ne puisse être tirée en l'absence de groupe contrôle
29	Questionnaires (Sur les rôles des participants dans les relations d'intimidation et de victimisation / Sur les attitudes face au harcèlement	L'intervention a réduit les comportements de harcèlement et influencé positivement les rôles sociaux, notamment en stabilisant l'attitude pro-victimes et en modifiant le rôle de défenseur
30	Questionnaires auto-rapportés ("Dating Questionnaire", "Conflict Tactics Scale" : CTS2, "European Bullying Intervention Project Questionnaire" : EBIP-Q + échelle de violence sexuelle)	Le programme Dat-e Adolescence a démontré une efficacité significative pour réduire la violence grave (physique et sexuelle) dans les relations amoureuse ainsi que la victimisation par harcèlement. Il a cependant peu d'effet sur l'agression modérée ou sur les comportements de harcèlement actifs (auteurs)
31	Questionnaire (OBQ-R : "Olweus Bullying Questionnaire Revised")	Le programme est efficace pour réduire à la fois le harcèlement et les auteurs de harcèlement dans les écoles, mais les effets varient selon le sexe et le niveau scolaire
32	Questionnaires ("Florence Bullying/Victimization Scales", "Florence CyberBullying, CyberVictimization Scales : FCBVSs, "Youth Self-Report" : YSR)	Le programme Dat-e Adolescence a montré une réduction significative des symptômes psychologiques (comme l'anxiété et la tristesse) chez les adolescents, principalement grâce à une diminution de la cybervictimisation, qui joue un rôle de médiateur. Le programme est donc particulièrement efficace pour prévenir les effets psychologiques du harcèlement en ligne
33	Questionnaire en ligne ("Direct and Indirect Cyberbullying and Cybervictimization" : DICC, échelle mesure les normes individuelle anti-cyberharcèlement, échelle mesurant les normes anti-cyberharcèlement en classe)	L'intervention a eu un impact sur les normes anti-cyberharcèlement individuelles mais elle n'a pas eu l'effet attendu sur les normes en classe ou sur la réduction des comportements de cyberharcèlement
34	Questionnaires (ECE : "School Coexistence Scale", EBIP-Q : "European Bullying Intervention Project Questionnaire", ECIP-Q : "European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire")	Ce programme contribue à réduire la victimisation (scolaire et en ligne), les comportements agressifs et favorise un meilleur climat scolaire. Cela souligne l'efficacité du programme dans la prévention du harcèlement
35	Questionnaires (ECIPQ : "European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire", IRI : "Interpersonal Reactivity Index, SRQ : "Sympathy Reactivity Questionnaire")	L'intervention à court terme augmente l'empathie cognitive, tandis que l'intervention à long terme améliore l'empathie affective et réduit le cyberharcèlement
36	Questionnaire ("TABBY Improved checklist")	Ce programme montre un effet positif à court terme mais son efficacité à long terme n'est pas démontrée de manière significative au niveau des statistiques
37	Questionnaires auto-administrés (échelles sur le harcèlement	L'intervention montre des effets positifs, surtout avec soutien : en primaire, le harcèlement augmente moins dans les groupes d'intervention ; en secondaire, les effets sont plus modestes mais

	exercé, subi et les interactions positives entre pairs)	meilleurs avec soutien. La victimisation baisse légèrement sans soutien, et les interactions positives augmentent partout, mais moins sans soutien
38	Entretiens semi-structurés + Questionnaires (auprès des enseignants et des élèves "Bullying Inventory", "Life in School Checklist")	L'intervention peut être efficace dans les écoles primaires à condition qu'elle soit bien mise en œuvre (sensibilisation, consultation, engagement global). Elle est moins efficace, voire inefficace dans les écoles secondaires, probablement en raison d'une mise en œuvre plus faible ou moins adaptée à ce public
39	Questionnaires auto-rapportés + échelles (une échelle de sexting : "Sex and Tech", une échelle de préoccupation sexuelle : "Sexual Scale")	L'intervention a entraîné une baisse significative des comportements de sexting non-consensuel (envoi, réception, rediffusion) chez les élèves du groupe expérimental, à court et à long terme. Elle a également réduit l'influence de la préoccupation sexuelle sur ces comportements mais s'atténue après l'intervention
40	Questionnaires ("How I Think Questionnaire", "School bullying and social exclusion questionnaire", "Classroom Climate Scale") + entretiens qualitatifs	-Réduction significative des distorsions cognitives dans le groupe expérimental de l'école 2 + Légère baisse de la victimisation observée dans ce même groupe -Pas d'amélioration du climat de classe (bien-être, sécurité) -Succès dépendant du soutien de l'école et de la motivation des élèves
41	Questionnaires auto-administrés en ligne basé sur une adaptation du OBVQ (Olweus Bully/Victim Questionnaire)	Le programme KiVa est efficace pour réduire le cyberharcèlement et la cybervictimisation, surtout chez les plus jeunes élèves
42	Feedback qualitatif + observations des changements	Le projet YPAR a permis aux élèves de comprendre les dynamiques de groupe et d'instaurer des normes anti-harcèlement, améliorant ainsi le climat scolaire et favorisant un meilleur dialogue entre élèves et enseignants
43	Questionnaires auto-rapportés ("Revised Bully/Victim Questionnaire", SIENA : "Simulation Investigation for Empirical Network Analysis")	Les analyses ont montré une réduction de l'influence des intimidateurs, confirmant l'efficacité du programme. L'intervention a diminué le nombre d'auteurs de harcèlement et marginalisé les harceleurs, modifiant ainsi les dynamiques sociales en réduisant leurs liens avec leurs pairs. Les auteurs avec des comportements accrus ont vu leur influence sociale baisser
44	Questionnaires (sur le comportement de cyberharcèlement, sur les compétences d'empathie cognitive, sur le comportement agressif)	L'intervention Media Heroes, surtout en version longue, réduit le cyberharcèlement chez les adolescents. Elle favorise les compétences sociales proactives. Le sexe, l'âge et les facteurs de classe influencent les résultats, il est donc important de contextualiser l'intervention
45	Questionnaire auto-rapporté ("Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire") et questionnaire par les pairs ("Participant Role Questionnaire")	Le programme KiVa est efficace pour réduire la prévalence et le risque d'implication dans le harcèlement scolaire, particulièrement chez les auteurs-victimes. Les effets sont visibles à la fois dans les auto-évaluations et les évaluations par les pairs
46	Questionnaires (FBVSs : Florence Bullying-victimization Scales, Item du Participant Role Questionnaire)	(1) Réduction de la victimisation et de l'intimidation dans les classes avec des pairs éducateurs volontaires (2) Augmentation du comportement de défense chez les volontaires (3) Les pairs éducateurs volontaires ont eu un impact plus positif que ceux qui étaient désignés
47	Questionnaires auto-rapportés (FBVSs : "Florence Bullying-Victimization Scales", "Italian Participant Role Questionnaire", "Youth Self Report", MSPSS : "Multidimensional Scale of Perceived Social Support")	Les garçons ayant été victimes de harcèlement ou impliqués dans des comportements de harcèlement ont plus de chances de devenir des pairs éducateurs tandis que chez les filles, le harcèlement n'est pas un facteur déterminant. Les filles se distinguent par un comportement de défense plus élevé en tant que pairs éducateurs tandis que les garçons se caractérisent par une plus grande victimisation, un plus grand soutien des amis et un comportement prosocial plus marqué.

48	Questionnaire (Adaptation des échelles "Florence Bullying and Victimization")	Réduction de la victimisation ethnique uniquement lorsque des pairs éducateurs issus de l'immigration sont impliqués. Aucun effet n'a été observé sur le harcèlement ethnique
----	-------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------